



## **Uma Descoberta (Co)ordenada**

### **Relatório de Estágio Profissional**

Relatório de Estágio Profissional apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro).

**Orientador:** Mestre Rui Jorge de Abreu Veloso

**Joana Filipa Castelo Veiga Monteiro da Silva**  
**Porto, setembro de 2013**



### **Ficha de Catalogação**

Silva, J. F. C. V. M. (2013) *Relatório de Estágio Profissional. Uma descoberta co(ordenada)*. Porto: J. F. C. V. M. da Silva. Relatório de Estágio Profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

**PALAVRAS-CHAVE:** ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, REFLEXÃO, AFETIVIDADE, DESTREZA MANUAL



# ÍNDICE

RESUMO .....	X
ABSTRACT .....	XII
ABREVIATURAS.....	XIV
1. INTRODUÇÃO .....	1
2. ENQUADRAMENTO BIOGRÁFICO .....	3
2.1. (Re)viver e envolver .....	3
2.2. Expectativas em relação ao EP .....	6
3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL .....	9
3.1. Contexto Legal, Institucional e Funcional .....	9
3.2. Escola Básica Dr. Costa Matos – Lugar de (Trans)formação .....	10
3.3. Os educandos da minha formação.....	12
4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL .....	15
4.1. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem .....	17
4.1.1. Conceção .....	17
4.1.2 Planeamento .....	19
4.1.2.1. As Unidades Didáticas .....	19
4.1.2.2. O Plano de Aula .....	20
4.1.3. Realização.....	22
4.1.3.1. Afetividades e Vínculos na Relação Pedagógica .....	22
4.1.3.2. A Disciplina como base da Aprendizagem .....	25
4.1.3.3. A necessidade de promoção de uma (des)igualdade .....	30
4.1.3.4. A (in) fusão de contextos – Homogeneidade e heterogeneidade nas aulas .....	32
4.1.3.5. A emergência da demonstração e do <i>feedback</i> .....	36
4.1.3.6. Reflexão – O meu mapa .....	41
4.1.3.7. O fator motivação no desenvolvimento diário com os alunos .....	44
4.1.3.8. Modelo de Educação Desportiva .....	47
4.1.4. A Avaliação como processo ativo.....	51
4.2. Área 2 e 3 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade.....	54
4.3. Destreza manual no Ensino Básico – Um estudo realizado em jovens do 5º ao 7º ano..	68
Introdução .....	68
Revisão da literatura .....	68
Objetivos .....	70

Hipóteses.....	71
Materias e Métodos .....	71
Apresentação e Análise dos resultados .....	73
Conclusões.....	80
Sugestões .....	81
4.4. Desenvolvimento profissional.....	82
5. CONCLUSÃO .....	85
6. SÍNTESE FINAL .....	87
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	89
<b>ANEXOS</b> .....	<b>XV</b>

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Análise Descritiva em função do ano de escolaridade.....	73
Tabela 2 - Análise Descritiva em função do sexo e do ano de escolaridade relativamente à MP .....	74
Tabela 3 - Análise Descritiva em função do sexo e do ano de escolaridade relativamente à MNP .....	75
Tabela 4 - Comparação dos valores médios da MP de diferentes anos de escolaridade.....	75
Tabela 5 - Comparação entre grupos de sexo diferente do mesmo ano relativamente à MP .....	76
Tabela 6 - Comparação entre médias da MP, consoante o sexo e o ano de escolaridade.....	77
Tabela 7 - Comparação dos valores médios da MNP de diferentes anos de escolaridade .....	77
Tabela 8 - Comparação entre grupos de sexo diferente do mesmo ano de escolaridade relativamente à mão não preferida.....	78
Tabela 9 - Comparação entre médias da MNP consoante o sexo e o ano de escolaridade .....	78





## **AGRADECIMENTOS**

À minha avó materna, pela segunda mãe que foi para mim. Por todo o amor dedicado à família.

Aos meus pais por todo o amor e apoio para que acima de tudo fosse feliz. Obrigada por todos os momentos que me proporcionaram, devo-vos muito. A ti mãe, por todos os esforços feitos na perseguição dos meus sonhos de criança. Por tudo!

Ao meu irmão, pois ao lado dele também cresci e aprendi.

A todos os meus amigos. Aos “veteranos” dos tempos de escola com quem continua a ser maravilhoso (re)viver e a todos os amigos que encontrei ao longo do trajeto na FADEUP, com os quais partilhei momentos inesquecíveis. Uma especial palavra aos que viveram comigo este ano magnífico mais de perto. Que todos permaneçam.

A ti Marlon pela saudade que deixas, pela forma maravilhosa e valorosa como vivias a vida e por todo o significado que a amizade e o desporto tinha nela.

À minha “chefinha” e colegas de trabalho que me permitiram nos primeiros anos de faculdade manter-me a trabalhar, num ambiente incrível, ajudando-me sempre a conciliar com treinos, jogos, viagens e momentos académicos únicos que não queria perder.

Ao professor orientador Rui Veloso por toda a disponibilidade, auxílio e orientação nesta caminhada.

À minha professora cooperante Maria Silva, por toda a ajuda e por me abrir um pouco mais as “janelas culturais” do nosso mundo.

Aos meus colegas de estágio, de ambos os núcleos, pela partilha de conhecimentos e cooperação sempre presentes.

Foi muito bom caminhar ao lado de todos.

À professora Olga Vasconcelos e ao professor André Seabra pela disponibilidade e ajuda.

Aos meus alunos com quem tanto vivi e aprendi ao longo do ano. Uma reciprocidade que saberá sempre bem recordar.

Também aos alunos das restantes turmas do núcleo e elementos do DE, foi um prazer estar por perto.

À Escola Básica Dr. Costa Matos e a todo o grupo de E.F. que com a sua boa disposição, tão bem nos integrou na sua dinâmica e energia.

Igualmente a todos os outros professores e funcionários que fizeram tudo para que a nossa atuação fosse a mais completa e gratificante possível.

Também aos professores e funcionários da FADEUP que ao longo do percurso me fizeram continuar a sentir no sítio certo, em “casa”. Obrigada aos que com o seu espírito ativo continuam a proporcionar aos alunos não só aprendizagem, mas também conselhos e momentos descontraídos de interação.

## **RESUMO**

A elaboração deste documento surge no seguimento do Estágio Profissional (EP), integrado no plano de estudos do 2º ano, do 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

O conteúdo presente neste documento retrata as experiências e reflexões desenvolvidas ao longo do EP, expondo nestas páginas uma parte fundamental do percurso de uma formação inicial como docente.

O documento está dividido em várias partes, sendo a primeira uma Introdução do mesmo, onde me reporto à sua finalidade e configuração mais detalhada. O capítulo seguinte denomina-se por Enquadramento Biográfico, onde escrevo, de forma resumida, aquele que foi o meu percurso a nível pessoal, académico e desportivo e faço referências às minhas expectativas relativas ao EP. Seguidamente, no Enquadramento da Prática, procuro contextualizar o EP ao nível legal, funcional, institucional, aprofundando igualmente as condições estruturais e funcionais onde teve lugar a minha prática. Antes da conclusão e de uma síntese final, encontra-se o capítulo referente à Prática profissional, onde discorro acerca das vivências mais marcantes do Estágio, de forma organizada e sub-dividida em diversos pontos pertinentes, que integraram as minhas tarefas e responsabilidades ao longo deste ano.

Por fim, é então realizado um balanço final, onde exalto a diversidade e riqueza desta etapa, decorrente num contexto real, onde fui capaz de experienciar jornadas extremamente gratificantes e que me fomentaram uma capacidade de reflexão e melhoria gradual da prática.

**PALAVRAS-CHAVE:** ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, REFLEXÃO, AFETIVIDADE, DESTREZA MANUAL



## **ABSTRACT**

The making of this document follows the Professional Placement (PP), integrated in the study plan of the 2<sup>nd</sup> year of the 2<sup>nd</sup> Cycle in Physical Education Teaching in Basic and Secondary School of the Faculty of Sports of the University of Porto.

The content of this document portrays the experiences and reflections developed during the course of the PP, exposing in these pages a fundamental part of the journey of an initial training as a teacher.

The document is divided into several parts, the first being its Introduction, where I address its aim and more detailed structure. The following chapter is called Biographical Setting, where I succinctly describe my journey on a personal, academic and sports level, and I reference my expectations regarding the PP. Following this, in the Practical Setting, I aim to put the PP into context on a legal, functional, institutional level, whilst equally focusing on the structural and functional conditions where my practice took place. Before the conclusion and a final synthesis, there is a chapter about professional Practice, where I discuss the most poignant experiences of this Placement, organised and subdivided into several pertinent points that included my tasks and responsibilities throughout this year.

Lastly, I then make a final balance, where I accentuate the diversity and richness of this stage, which took place in a real setting, where I was able to experience extremely gratifying journeys that instilled me with an ability to reflect and gradually improve my practice.

**KEYWORDS:** PROFESSIONAL PLACEMENT, PHYSICAL EDUCATION, REFLECTION, AFFECTIVITY, MANUAL DEXTERITY



## ABREVIATURAS

**AD** – Avaliação Diagnóstica

**CEF** – Curso de Educação e Formação

**DE** – Desporto Escolar

**DM** – Desenvolvimento Motor

**DT** – Diretor de Turma

**EEFEBS** – Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

**EF** – Educação Física

**EP** – Estágio Profissional

**FADEUP** – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

**FB** - *Feedback*

**JDC** – Jogos Desportivos Coletivos

**MED** – Modelo de Educação Desportiva

**MNP** – Mão não preferida

**MP** – Mão preferida

**NE** – Núcleo de Estágio

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

**PC** – Professora Cooperante





## 1. INTRODUÇÃO

“Não sigas por caminhos feitos. Abre antes o teu caminho e deixa um trilho.”

*(Strode, s.d. cit. por Bento, 2004, p. 241)*

O presente documento foi elaborado no âmbito da unidade curricular Estágio Profissional (EP) do 2º Ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensino Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

O EP teve lugar na Escola Básica Dr. Costa Matos, em Vila Nova de Gaia, sede do Agrupamento de Escolas Dr. Costa Matos, na freguesia de Santa Marinha, em Vila Nova de Gaia. O núcleo de estágio era constituído por mais dois estudantes, sob o permanente acompanhamento da Professora Cooperante e do Professor Orientador.

Como diz Matos (2010), o estágio profissional visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, num contexto real, onde se pretende desenvolver as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão. O estágio é uma caminhada onde o estudante vive, de forma supervisionada, o início da sua profissão. Onde procura interligar a sua formação com a sua atuação, num “viveiro” de reflexões e aprendizagens que apenas surgem com a prática. É uma experiência que pretende abrir horizontes, no sentido de uma melhor perceção real dos contextos da profissão, com vista a um incremento das competências que lhe são inerentes.

Este documento é, assim, um pouco como que um testemunho das vivências e aprendizagens mais expressivas que surgiram ao longo deste ano. Nele constam diferentes capítulos, sendo o primeiro dedicado a esta breve introdução, o segundo respeitante à Perspetiva Autobiográfica, onde, de forma resumida, situo o trilho pessoal, académico e desportivo percorrido até aqui e aquelas que foram as minhas expectativas para o Estágio Profissional. A secção seguinte diz respeito ao Enquadramento da Prática Profissional, onde

será feita referência ao contexto legal, institucional e funcional do Estágio, bem como à escola onde este decorreu e aos meus alunos. O capítulo 4, Realização da Prática Profissional, engloba as 4 áreas previstas para o EP – Área 1- “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”, que integra os parâmetros da Conceção, Planeamento, Realização e Avaliação, integrando-se assim as tarefas mais diretamente centradas na coordenação do ensino e da aprendizagem; Área 2 e 3 – “Participação na Escola e Relações com a Comunidade”, designada para uma abordagem áquilo que foi a implicação na escola, por parte do núcleo de estágio, nas atividades desenvolvidas com e para a Comunidade Escolar. Nesta área apresenta-se também um estudo desenvolvido sobre as diferenças dos níveis de destreza manual em diferentes ciclos de ensino; e Área 4 – “Desenvolvimento Profissional”, onde reflito sobre as finalidades do EP e outras ações/formações importantes para o desenvolvimento do estágio. No final, será apresentada uma área destinada a uma Reflexão Final e Global de toda a etapa EP.

## 2. ENQUADRAMENTO BIOGRÁFICO

“Para viajar basta existir”

(Fernando Pessoa)

### 2.1. (Re)viver e envolver

Desde sempre o desporto abraçou a minha existência. Faz hoje sentido estar aqui, por todos os sonhos que o desporto em mim despertou e pelo crescimento que me proporcionou. Assim, recorrendo ao mais íntimo e belo leque de recordações, relembro-me dos mais antigos dias em que, em companheirismo com amigos e primos, criávamos a nossa liberdade, potenciando inconscientemente um maravilhoso reportório motor. Tudo era movimento, as paredes do infantário não se viam na nossa imaginação e havia uma instintiva procura do jogo e da alegria. Foi indubitavelmente aí que se plantou uma expressividade motora, “regada” por valores na maioria das vezes intrínsecos às nossas próprias regras. Todos os recreios foram partilhados com entusiasmo e exultação e, lembrá-los faz brotar uma saudade imensa que justifica todo o caminho até agora percorrido e a alegria de ainda não se ver o fim.

Foi em consonância com este “eu” que desenvolvia, que aos 6 anos comecei a praticar natação, atividade apoiada pelo infantário que frequentava desde os 3 anos em conjunto com muitos dos meus amigos com quem a atividade física era o dia-a-dia. Desta forma, pratiquei natação ao longo de quatro anos, sempre de forma dedicada e prazerosa, mas algo alheada de uma possível futura caminhada na vertente competitiva. Essa vertente crescia em mim, de forma inconsciente e moderada, mais nos jogos de futebol, os “jogos de rua” ou de recreio que exaltavam em mim o maior júbilo. Facilmente recorro o futebol como a atividade mais assídua ao longo da minha infância e adolescência e apenas por um desconhecimento daquilo que era a realidade do futebol no feminino, apenas aos 15 anos ingresso na vertente competitiva da modalidade, na qual continuo federada até aos dias de hoje. Foi, indubitavelmente esta, a modalidade que desde pequena me preencheu e me

fez crescer. Também ela, ao longo do meu percurso académico se desenvolveu, tornando-me mais consciente e autocrítica acerca das minhas ideias e comportamentos. Foi através desta escolha que sempre me lembro de ansiar por fazer que fui capaz de melhor ainda absorver e perpetuar os valores da cultura desportiva. Tenho orgulho neste percurso ainda vivo e sei que foi a minha paixão pelo futebol, aliada a um contexto favorecedor do movimento, da responsabilidade e autonomia que me levou ao ensino superior.

Os anos de liceu foram também, indubitavelmente, determinantes para o meu percurso. Desde o 7º ao 12º ano tive a oportunidade de crescer no ceio de um grupo de amigos, que se manteve praticamente todo na mesma turma e que, no geral, aspiravam a objetivos académicos elevados. Assim, por entre muitos momentos, próprios das idades, que fomos partilhando, sinto que foi muito pelas vivências diárias com eles que, até certo ponto inconscientemente, fui “encarrilhada” para um futuro académico mais auspicioso.

Após o término do ensino secundário na Escola Secundária de Almeida Garrett, iniciou-se uma nova fase da vida onde procurei seguir aquilo que desde sempre me lembro de adorar. Depois de um ano “extra” para cumprir com as disciplinas de Matemática e Físico-Química, no curso de Ciências e Tecnologias, a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto entrou com naturalidade na minha vida. Era algo que ambicionava e o sítio onde sentia que certamente procuraria dar o melhor de mim.

Ingressei então na licenciatura de Ciências do Desporto e, ao longo desse percurso, destaco uma positiva evolução na minha forma de absorver o conhecimento de novas e diferentes áreas, tornando-me uma pessoa ainda mais curiosa pelas distintas artérias do Desporto. Foram anos de constantes novidades, em que aprendi com professores, amigos, colegas e até com os mais pequenos com quem tive o privilégio de estar e ensinar. Foi também com naturalidade que desde os meus primeiros tempos na faculdade, ambicionei dar continuidade ao meu gosto pela prática desportiva e, assim, representei e represento a equipa de futsal da AE, bem como a equipa de futebol de 7 da Universidade do Porto.

Ao longo do primeiro ano e meio de licenciatura conciliei ainda um part-time como distribuidora numa pizaria, onde trabalhei dois anos e meio. Foi algo também marcante no meu percurso, onde não só melhorei a nível de trabalho

de equipa, como incrementei os meus níveis de autonomia e responsabilidade, num ambiente que muito me agradava, onde trabalho e companheirismo se fundiam.

Desde o 2º ano da licenciatura que a satisfação pessoal que o futebol sempre me proporcionou, se enraizou igualmente noutra vertente, passando a encarar o treino e o jogo na perspetiva de treinadora de uma equipa de formação e competição em escalões jovens. É assim nesse ano que abandono o meu part-time para me dedicar ainda mais ao desporto. Nesta minha função senti, ao longo dos anos, uma grande evolução apoiada numa disponibilidade para aprender não só pelo que a estrutura do contexto académico permitia, mas também através do diálogo constante com colegas, para quem o futebol também é motivo de permanente interesse.

Concluída a licenciatura, a minha opção recaiu no 2º ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, sendo que é na educação que também me sinto realizada. Gosto de ensinar, considero-me uma pessoa com facilidade em lidar com os outros e gosto de comunicar, aspetos incrementados pelas vivências desportivas, tanto do lado de praticante, como no papel de treinadora.

Entendo que o papel de professor é imenso na vida dos jovens, trazendo assim consigo exigências e responsabilidades, que este deve permanentemente equilibrar no domínio das suas ações. O facto de exercer funções de treinadora auxilia-me na adoção de algumas estratégias de ação importantes na relação com os alunos, bem como me tem tornado uma pessoa mais reflexiva em relação às mesmas.

Assim, como seguimento natural de todo o meu percurso, é com ambição que me continuo a ver ligada, de forma mais particular, ao futebol. É, no entanto, para mim, impensável, após estes anos e, em especial, ao longo deste estágio que tantos horizontes abriu, não aspirar a uma carreira na docência da Educação Física. No final deste ano, parto para uma nova etapa da vida, “preenchida” com aquilo que tem sido um verdadeiro ano de aprendizagens recíprocas com os meus alunos e, extremamente grata por ter sido a professora deles, por ter podido fazer parte do seu crescimento e formação, num contexto extremamente potenciador do meu desenvolvimento e realização pessoal e profissional.

## **2.2. Expectativas em relação ao EP**

“Entre os deveres do professor de educação física conta-se o de conduzir, durante toda a sua vida profissional, um combate permanente consigo próprio, a fim de poder desempenhar a incumbência social de educação da juventude com uma motivação elevada, concordante com o valor que atribui à sua profissão.”

(Bento, 2003)

Desde o começo desta nova fase que me senti desafiada para este percurso que esperava recheado de novidades, exigências e de aprendizagens que teriam de andar de mãos dadas com uma crescente responsabilidade e autonomia. Tratava-se para mim de um ano repleto de momentos, que acima de tudo, esperava saborear, aprendendo. Era no fundo, o primeiro ano que era professora numa escola e, por entre obstáculos e algumas contrariedades que fossem surgindo, iniciava-se a construção de uma identidade como professora, conquistava-se ferramentas para superar as diferentes barreiras e alcançar o grande objetivo, o de retirar o melhor dos alunos. Potenciar não só um incremento nas suas aprendizagens no que diz respeito à disciplina, como procurar dotá-los de competências fundamentais relativas ao “saber estar”, onde a responsabilidade, respeito e entreajuda tinham de se elevar.

Assim, já com algum conhecimento do contexto onde me encontrava, previa um ano exigente, que iria envolver uma participação ativa na escola. Colaborei no Desporto Escolar e em todas as atividades respeitantes ao grupo de Educação Física, que integrava ainda nas suas iniciativas, uma sensibilização e consciencialização da importância de uma boa alimentação, junto dos alunos que faziam diariamente as suas refeições na cantina da escola.

Antecipava um ano num contexto mutável, que caracteriza o ensino, em que mais do que absorver receitas, era necessária uma sensibilidade para diferentes situações, consciente de que esta deve permanentemente preencher um professor que ambicione um ensino eficaz e que, nesse sentido, se deve adaptar aos diferentes contextos.

Encarei assim este ano como um ano decisivo na minha “construção” como professora, em que transitei da teoria e de situações hipotéticas, à prática, num contexto real que reclamava verdadeiramente pelas minhas competências pedagógicas. Vonk (1983) identificou dois períodos problemáticos no primeiro ano de serviço: o período limiar que engloba os cinco ou seis primeiros meses e que se caracteriza pelo primeiro confronto com a escola e o grupo turma, distinguindo-se esse período pelo “isolamento e pelo confronto com a inadequação da sua concepção da função docente, uma vez que a realidade escolar não está próxima das suas expectativas”. O segundo período é o de crescimento ou maturação constituído pelos restantes meses. Caracteriza-se pelo sentimento de ter sido aceite por parte dos alunos e colegas.

No 1º ano do Mestrado, as didáticas específicas já proporcionam aos estudantes alguma experiência na lecionação de algumas matérias, no entanto estas são sempre asseguradas por grupos de alunos, “escondendo” assim condicionantes verificadas no panorama real do ensino, em que há um comprometimento contínuo da turma com um só professor e vice-versa.

Vonk & Schras (1987) demonstram no seu estudo que os professores principiantes, por um lado, crescem profissionalmente, ao longo do primeiro ano, e por outro vão progressivamente aceitando a rotina escolar: a pressão do ambiente profissional leva-os a adaptarem-se aos *standards*, atitudes e padrões de comportamento. Neste sentido, ainda que esteja numa fase muito inicial foi evidente uma necessidade de, com determinação, ciente de todas as incertezas que me poderiam assolar, compreender os obstáculos como desafios estimulantes e necessários à minha aprendizagem. Tornou-se, nesta fase, importante não ter demasiado medo de errar, mas antes “ousar”, através de uma postura decidida que se sustentasse permanentemente numa prática reflexiva, complementada com a cooperação e orientação dos professores mais experientes.

Apesar da conjuntura atual não me permitir ingressar na carreira de imediato ou pelo menos a curto prazo, onde a minha experiência de estágio poderia seguir um rumo cronológico desejável, ambicionava que o mesmo fosse uma caminhada estimulante, que me permitisse uma progressão a todos os níveis e uma maior consciencialização das exigências da profissão.

Cada vez mais, o professor é um profissional que enfrenta desafios incertos, encarando uma heterogeneidade, na qual muitas vezes não é possível aplicar certos pressupostos teóricos, mas antes promover respostas pessoais contextualizadas.

Para que as minhas ações tivessem uma intenção de eficácia, era essencial refletir de forma sistemática acerca da minha atuação como profissional, bem como a colaboração de todo o grupo disciplinar e de forma mais próxima, a cooperação que mantinha com os meus colegas de estágio, a professora cooperante Maria Silva e o professor orientador Rui Veloso. Todos eles se mostraram disponíveis para auxiliar em qualquer questão, desde o primeiro dia, estando constantemente abertos ao diálogo e conscientes da importância que o presente ano tem para o culminar positivo deste trajeto.



### **3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL**

#### **3.1. Contexto Legal, Institucional e Funcional**

A estrutura e o funcionamento do EP engloba os princípios decorrentes da legislação específica, nomeadamente no Decreto-Lei nº74/2006 de 24 de Março e no Decreto-Lei nº43/2007 de 22 de Fevereiro.

A nível institucional, o EP constitui uma unidade curricular do terceiro e quarto semestres, do 2º Ciclo de estudos, conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário e corresponde a 120 unidade de crédito ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*).

Com vista a realização do estágio profissional, a FADEUP mantém protocolos de cooperação com várias instituições escolares do ensino básico e secundário. Aos estudantes cabe efetuar a candidatura às escolas, por ordem de preferência, com vista ao preenchimento das vagas existentes, de acordo com os critérios que constam no regulamento.

Assim, o decreto impõe que estágio aconteça num núcleo de estágio no contexto escolar, com orientação conjunta de um(a) orientador(a) da Faculdade e um(a) professor(a) cooperante da escola onde o EP tem lugar. O estudante-estagiário assume então durante todo o ano letivo as funções que estão inerentes a um professor, perante uma turma que esteja atribuída ao seu professor cooperante, ficando este responsável pela supervisão de todo o processo.

O desenvolvimento de competências profissionais, associadas a um ensino da Educação Física e Desporto de qualidade, enquadram-se nos parâmetros definidos no Perfil Geral de Desempenho Profissional dos Docentes, aprovado pelo Decreto-Lei nº240/2001 de 30 de Agosto e, organizam-se em 4 áreas de desempenho: Dimensão profissional e ética; Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Concluídas todas as unidades curriculares correspondentes ao plano de estudos e defendido o seu relatório de estágio, o aluno fica habilitado pela instituição, para a docência da disciplina de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

### **3.2. Escola Básica Dr. Costa Matos – Lugar de (Trans)formação**

“A escola enquanto instituição não sobrevive isolada e funciona de modo generalizado como um “espelho” da sociedade”  
(Queirós, P. 1996)

A escola é há muito compreendida como uma organização que reflete a cultura em que está inserida. O seu objetivo final é sempre a educação que se orienta por um conjunto de valores, de acordo com essa mesma cultura. É uma organização aberta que promove a educação baseada numa determinada cultura/sociedade que visa dar resposta às necessidades da mesma. Assim, a escola é uma instituição que se deve propor a formar cidadãos para que os mesmos se integrem na sociedade, procurando uma formação integral em que os valores de cidadania devem imperar.

Antunes (2001) refere de que a educação é um processo de crescimento, com objetivos de autorealização no campo pessoal, profissional e social, desenvolvendo-se ao longo de toda a vida e em todos os espaços em que vivemos, convivemos e agimos. Nesta perspetiva foi, desde sempre, imperioso assumir que as minhas reponsabilidades durante este ano não se limitariam apenas ao pavilhão gminodesportivo, onde decorre em grande parte o exercício da profissão de ser professor de Educação Física, mas também a todos os dominios da escola mesmo aqueles que estão para além das grades que rodeavam a escola. Foi muito importante para mim desde logo mostrar-me disponível para conhecer a escola, as suas infraestruturas, a sua comunidade, a vida em redor, para que pudesse estar presente, “adotando” o ideal que

Adams (sd) nos transmite com esta passagem: “O professor liga-se à eternidade; ele nunca sabe onde cessa a sua influência”.

Assumir a importância desse reflexo da educação na sociedade tornou-se um ponto vital no meu percurso e teria de se repercutir neste ano tão determinante na formação da minha identidade como professora.

A comunidade educativa desta escola possui uma grande heterogeneidade de alunos, não sendo raros os casos de insucesso, absentismo e abandono escolar. Para além do ensino básico, existem também turmas de CEF de cozinha e informática, frequentados por alunos mais velhos que “escaparam” ao ensino regular. É facilmente perceptível que se conjuga assim, no mesmo espaço, tipos muito distintos de alunos, no que diz respeito às suas atitudes, ambições e competências.

Relativamente às condições físicas e materiais, a escola apresenta boas condições. Existe um campo de futebol de 7 com relvado sintético, que engloba dois campos de futebol de 5 transversais. Detém ainda quatro pistas de atletismo marcadas no relvado proporcionando local para a prática de corridas de velocidade e barreiras. De referir que este, apesar do seu potencial para as aulas de educação física e outros eventos desportivos, veio retirar praticamente o único espaço amplo de recreio, onde os alunos aproveitavam os seus tempos livres nos “jogos de rua” que tão bem promovem uma educação social e desportiva das crianças. Como salienta Lima (1989, p.43), “é nos espaços lúdicos que a nosso ver, se desenvolve o gosto pela atividade física, pela valorização dos jogos tradicionais, pela iniciação desportiva e até pelo desporto”.

O pavilhão Gimnodesportivo apresenta-se em boas condições para a realização das aulas, apresentando agora, uma imagem mais apelativa após os trabalhos de pintura realizados pouco antes das aulas começarem. Ao nível de material, a escola está bem apetrechada, contando com um razoável número de bolas, redes para as diferentes modalidades, barreiras, material para a prática de modalidades alternativas como o *kin-ball* e equipamento indispensável às diferentes aulas como coletes, sinalizadores e cones, podendo-se abordar com boas condições as modalidades previstas. As paredes do pavilhão contam ainda com três quadros brancos (um em cada

ginásio), para que em cada espaço os professores tenham à disposição esse material auxiliador na lecionação das aulas.

Esta escola integra ainda outro núcleo de estágio de E.F, também da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, tendo sido ambos os núcleos desde logo acolhidos da melhor maneira pelos docentes da escola, em especial pelo grupo de E.F., que tão bons momentos de descontração e partilha de conhecimentos proporcionou.

### **3.3. Os educandos da minha formação**

«A educação não é a preparação para a vida - é a própria vida.»

(John Dewey)

Como refere Bento (1995), às escolas chegam crianças oriundas de meios de socialização muito distintos. Sendo a aprendizagem um processo de socialização constante, cabe então ao professor ter em consideração este aspeto que se revê essencialmente nestas diferenças enumeradas pelo mesmo autor: grau de preparação para a escola (vontade de aprender, disciplina de estudo e trabalho), desenvolvimento corporal, cognitivo, emocional e social, nível de formação e cultura, hábitos e estilos de vida, interesses, motivos desejos e aspirações.

Desde início senti que, para haver sucesso na aprendizagem, seria imprescindível estar ciente dessas diferenças e conseguir lidar com elas, conjugando as características individuais dos alunos o melhor possível, para que houvesse uma formação harmoniosa e valorosa na aceitação das diferenças e da singularidade de cada um.

Tal como Casassus (2012) referiu, “para transmitir o gosto pelo conhecimento, um professor precisa de dominar os conteúdos da sua disciplina e também saber acolher as turmas, identificando e trabalhando interesses e sentimentos”. Foi com esses interesses e sentimentos que assumi que teria, indubitavelmente de saber estar e de valorizar as minhas competências de relacionamento com os outros, sobretudo com os alunos.

Foi enorme a expectativa de conhecer os meus alunos. A reunião que antecedeu o início das aulas já tinha criado uma ideia geral daquela que seria a minha primeira turma e a aula de apresentação “correspondeu” àquela que era a minha ideia global da mesma. Relembro facilmente o primeiro contacto com os alunos, tal como eu, curiosos perante mais um início de ano letivo. A turma era constituída por 18 alunos, sendo 11 do sexo feminino e 7 do sexo masculino. Integrava 8 alunos que tinham ficado retidos, no ano anterior, metade deles por mais do que duas vezes. A idade dos alunos variava entre os 11 e os 16 anos, havendo uma média de idades de 12 anos. A presença dos vários alunos retidos em anos anteriores era facilmente observável, tendo alguns deles revelado uma postura conversadora e irrequieta. A primeira aula foi, de facto, o momento em que não tive dúvidas que tinha ali um desafio. De início, de certa forma espantou-me os moldes de formação da turma, foi até difícil aceitar que pudesse estar a haver até certo ponto uma discriminação e que se estivessem a “construir” turmas para o sucesso e turmas “destinadas” ao insucesso tal eram as diferenças que fui constatando entre turmas. No entanto, esse fator veio fortalecer ainda mais as minhas convicções, os meus desejos para aquele ano, a minha vontade de marcar positivamente os meus alunos, de lhes transmitir saberes, valores e os ajudar a crescer, proporcionando-lhes boas vivências verdadeiramente desportivas e, por isso, educativas.



#### 4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

*“Porque é muito mais espessa  
a vida que se desdobra  
em mais vida...  
Porque é mais espessa  
a vida que se luta  
cada dia,  
o dia que se adquire  
cada dia.”*

João Cabral de Melo Neto (1950)

Tinham chegado os derradeiros momentos de uma verdadeira articulação de conhecimentos e práticas. Esta seria a temporada em que a contínua especialização adquirida ao longo dos últimos anos teria um novo sentido. Um período em que as dúvidas e inseguranças se misturariam com a ânsia de me tornar numa boa professora.

Estava agora envolvida no sistema de ensino perante um novo estatuto, o de ser professora, com todas as novas responsabilidades e ansiedades que me começavam a inquietar. Era uma inquietação positiva que fazia com que, por várias vezes, me imaginasse a “entrar em ação”.

Sabia que o meu passado e presente constantemente embebido de desporto me faria ser ambiciosa no sentido de transmitir o gosto pela prática desportiva aos alunos. O caminho que teria de abrir para que isso acontecesse era trilhado por dúvidas e incertezas, todavia reconhecia facilmente que era isso que me faria refletir e agir. Sabia que queria conseguir chegar até eles.

Assim sendo, compreendia que a minha prática teria de andar de mãos dadas com a máxima dedicação e responsabilidade, que as aprendizagens seriam diárias e que para este exigente desafio, queria um percurso gratificante. Ambicionava incrementar o meu comprometimento com a formação. A responsabilidade de transmitir conhecimentos e contribuir para a

formação dos jovens ultrapassava o compromisso pessoal, passando a ser encarada por mim como uma responsabilidade social. Desejava poder transmitir aos alunos valores sociais e de cidadania e os valores do desporto, que muito proximamente se ligam com os demais e respondem às exigências da vida nos seus diversos contextos. Importava transmitir-lhes a importância desta disciplina, da superação, do respeito mútuo, da responsabilidade, e percorrer todo este caminho com a sensação de que conseguia deixar alguma marca nos alunos, algo que se refletisse numa evolução, numa melhoria da forma de estar, numa progressão na sua autonomia, na sua responsabilidade.

Foi perante este desafio que enfrentava que sabia que iria continuar a crescer, como pessoa e profissional. Esta era uma prática marcante, uma experiência inesquecível, da qual estava ciente que dependeria muito a minha ação e reflexão, a minha sensibilidade e a minha adaptabilidade.

Tinha assim pela frente um desafio, que só o comprometimento com uma aprendizagem constante o faria superar. Senti o acumular de responsabilidades a aumentar exponencialmente. Era o momento decisivo e real de “transformar” teoria em prática. Um ano de muita aprendizagem, em que a proximidade com todo o núcleo de estágio se tornou rica em reflexões e ilações a retirar de todas as circunstâncias vividas, pelos diferentes contextos e opiniões. Como professora iniciante, estive sujeita a uma grande evolução e procurei assegurar um futuro, nessa mesma perspetiva, com mais conhecimento e poder de ação e intervenção, pois como refere Lima, J.T. (cit. por Coelho, O., 2004, p. 113) “quem deixar de aprender deve deixar de ensinar”.

Deste modo, no interior deste capítulo, por entre sucessos e dificuldades apresenta-se um “ensaio”, dividido por diferentes áreas de desempenho profissional, que estão, no entanto, indubitavelmente interligadas e focadas numa prática holística, com vista a uma relação e educação integral.



#### **4.1. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem**

Neste ponto estarão incluídas as componentes fundamentais da minha intervenção e reflexão como professora. Dentro destas, surgem a concepção, o planeamento, a realização e a avaliação, principais “ferramentas” do professor com vista a objetivos pedagógicos bem definidos.

Assim, nesta área “resume-se” aquilo que é a pluridimensional função de professora, perante dificuldades, estratégias, dúvidas e finalidades. Conceber, planejar, realizar e avaliar formam um ciclo essencial ao professor competente, para que possa ser criada uma ordem, em que o professor reconheça as suas condições, distinga os seus recursos e saiba a quem se dirige, programando assim fazê-lo nas melhores condições possíveis.

##### **4.1.1. Concepção**

“O ensino é criado duas vezes: primeiro na concepção e depois na realidade”

(Bento, 2003, p.16)

Todo o processo surge de um entendimento, de uma ideia que se pretende desenvolver, através de estratégias de intervenção que se devem orientar por objetivos pedagógicos que conduzam com eficácia o processo de formação e educação do aluno na aula de Educação Física. Assim, antes de mais, é necessário saber a quem se vai ensinar, definir o que se vai ensinar, delineando estratégias e modelos para como o fazer, sem haver um descomprometimento para com o contexto. Parte-se então para uma análise que se deve centrar no contexto social e cultural dos alunos e da escola, no Programa Nacional de Educação Física, sendo fundamental analisar os programas de educação física (finalidades, conteúdos, objetivos) e os programas curriculares (competências gerais e transversais). Para uma correta proposta didático-metodológica, a palavra adaptação tem de imperar, no sentido de verdadeiramente lhes proporcionar educação, formação e evolução,

aproximando-os das metas propostas com mais eficiência. Neste sentido, foi igualmente fundamental considerar o Projeto Educativo da Escola, bem como o Regulamento Interno.

Antes de iniciar o ano letivo, tive a possibilidade de assistir à reunião do conselho de turma e, assim, ficar a saber um pouco mais acerca da turma que me estava destinada. Isto é, “conhecer” os alunos mais problemáticos, os que tinham melhores níveis de desempenho académico, o tipo de interação que mantinham, entre outros. Embora considere importante esta reunião inicial, procurei não me “prender” demasiado às informações fornecidas. Tentei não criar logo à partida alguns preconceitos e comecei, de alguma forma a “esboçar” ou no mínimo imaginar a forma como queria e teria de arquitetar a minha prática para o sucesso do processo de Ensino Aprendizagem no decorrer deste EP.

Parte importante deste processo foi também o contacto mantido com o grupo de Educação Física, percecionando mais rapidamente a realidade vivida na escola, aquilo que dizia respeito ao espaço destinado para as aulas da disciplina, verificando o *Roulement* que deve sempre ser tido em conta na conceção do que queremos e podemos realizar, tentando que haja um equilíbrio entre estes dois fatores.

Desta forma, fui organizando a conceção do ensino, identificando o que ensinar e de que forma, olhando às condições e recursos disponíveis e a quem se dedica o ensino. Esta foi também complementada com a caracterização da turma, apresentada em reunião de conselho de turma, após a análise das fichas para esse efeito, preenchidas pelos alunos na aula de apresentação. Procurei dotar esta componente de uma determinada flexibilidade, predispondo-a a reformulações e adaptações, tendo em consideração as vivências ao longo das aulas e as reflexões e aprendizagens que seriam fruto das mesmas, até porque, segundo Bento (2003), a luta por melhores resultados no ensino, coloca diariamente o professor, em confronto com problemas teóricos e práticos.

#### **4.1.2 Planeamento**

Planear é uma tarefa complexa que exige um conhecimento do que existe, do que se quer e das ferramentas que se tem. Após uma conceção pré-estabelecida, procuram-se os primeiros passos das diretrizes que se quer seguir.

Neste parâmetro surgiu como primeiro passo estabelecer um planeamento anual que permitisse estruturar o calendário letivo e organizar assim a distribuição das aulas pelas diferentes modalidades. Este elemento, favorecedor da organização do processo de ensino-aprendizagem, foi um item fundamental para uma preparação eficaz do ano letivo.

Em reunião conjunta do núcleo de estágio ficou estabelecido que a primeira aula de 90 minutos seria uma aula de avaliação diagnóstica dos JDC, especificamente do andebol, basquetebol, futebol e voleibol. Esta pareceu-me uma excelente estratégia para obter um conhecimento inicial da turma, uma vez que estas modalidades englobam diferentes gestos e conteúdos, possuindo ao mesmo tempo conteúdos transversais que refletem a cultura e vivência desportiva dos alunos e ao mesmo tempo deixam transparecer a relação que os mesmos estabelecem uns com os outros e a forma como encaram o jogo, a cooperação e a competição. Neste plano, foi extremamente importante a captação de imagens por vídeo, procurando-se tirar o melhor proveito do tempo disponível para um bom tempo de exercitação nas diferentes modalidades, conseguindo desta forma complementar a avaliação com uma observação dos vídeos. Foi desta forma efetivada uma AD eficiente, ficando essa função didática “adiantada” para quatro unidades didáticas, que constavam no planeamento anual.

##### **4.1.2.1. As Unidades Didáticas**

Como refere Bento (1987), a matéria tem de ser escolhida, preparada, estruturada e transmitida, estando ao serviço do processo de desenvolvimento dos alunos. As Unidades Didáticas são instrumentos valiosos no sentido de proporcionar toda essa organização.

Como em tudo um pouco, de início, na elaboração das U.D., o tempo dispendido era bastante alargado. Relembro que na construção da primeira, referente à modalidade de futebol, apesar de ser a modalidade em que me sentia mais á vontade, levei muito tempo a definir uma U.D. final. A tentação de querer fazer uma abordagem completa à modalidade não poderia resultar num empobrecimento da verdadeira aprendizagem dos alunos. O desafio de conseguir determinar os conteúdos e os seus objetivos foi sempre um foco principal para dar uma sequência lógica. Essa prolongada reflexão acontecia muito também pelo facto de a construção de uma U.D. estar extremamente ligada à Avaliação Diagnóstica. Esse conhecimento e o saber observar foi acompanhando o meu desenvolvimento auxiliando a minha procura no sentido de elaborar instrumentos eficazes essencialmente na percepção de qual seria o ponto de partida.

A necessidade de uma determinação temporal para os conteúdos é uma necessidade evidente para que se consiga uma organização. No entanto, esta não é absoluta. Ao longo de diversas U.D. não foi raro verificar que era necessário acrescentar mais uma aula para a exercitação de determinado conteúdo, ou pelo contrário observar que as componentes para determinado objetivo já eram manifestas e se podia avançar para a etapa seguinte.

O facto da turma que lecionava ter alguns elementos com uma idade bastante mais avançada ao global da turma fazia ainda com que sempre que esses alunos participavam nas aulas eu lhes tivesse de colocar várias vezes objetivos mais avançados, manobrando a U.D., no sentido de que a aula potenciasse o desafio e a aprendizagem a todos e não fosse uma mera exercitação isenta de sentido.

#### **4.1.2.2. O Plano de Aula**

O Plano de Aula é o elemento que apresenta a convergência dos objetivos em tarefas. Ao abarcar objetivos, organizações e determinantes técnicas, é um documento que permite identificar os modelos de ensino mais aplicados.

O momento de planejar cada aula tinha para mim sempre muito de reflexão de práticas. Tinha dificuldades em planejar duas ou mais aulas de uma vez, pois não gostava de planejar a segunda, antes de a primeira acontecer, achando sempre que a segunda não ficava tão rica quanto poderia. Isto é, a segunda aula poderia sempre “beber” um pouco dos acontecimentos vividos na primeira. Sentia que em cada aula (numas mais do que outras), obtinha respostas dos alunos e que refletindo sobre elas poderia sempre melhorar as formas organizativas e metodológicas de certos exercícios.

Não havendo “receitas”, considero que o sucesso das aulas estava em saber contextualizá-las, em saber a quem se dirigia e, por isso, à medida que o conhecimento dos alunos era maior, o planeamento foi ficando mais “habilidoso”. Fui-me apercebendo que saber “jogar” com a multiplicidade de personalidades que existia naqueles alunos era sem dúvida uma componente de sucesso para diferentes situações de aprendizagem. Como salienta Bento (2003, p. 33), “o professor tem, logicamente, que saber como é que os alunos dominam a matéria anteriormente tratada; mas isto é apenas um aspecto. A uma análise de base pertence algo mais: - a atitude dos alunos para com a aprendizagem, o grau de disciplina e de atuação coletiva, o estado de desenvolvimento do pensamento e da capacidade de aprendizagem”.

### **4.1.3. Realização**

#### **4.1.3.1. Afetividades e Vínculos na Relação Pedagógica**

“A profissionalidade docente não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade do professor.”

(António Nóvoa, 2009, p.3)

“Tem sido dado pouco espaço a esta dimensão da atividade docente, quer na formação inicial quer nas modalidades de formação contínua. Particularmente na primeira, a problemática da relação pedagógica é abordada (quando o é) de forma dispersa, assistemática e pouco fundamentada. Todavia quando se analisam as necessidades de formação dos professores ou se estudam os efeitos do primeiro choque com a realidade, verifica-se que este é domínio relevante” (Amado et al., 2009, p. 76). Os mesmos autores acrescentam ainda que o modelo de relação pedagógica dominante nos tempos modernos “abafou”, durante muito tempo, a expressão da afetividade, uma vez que o ideal de relação assentava na transmissão do saber e no distanciamento entre o mestre e o aluno. Assim, não é estranho verificar que obstáculos no campo relacional parecem refletir-se negativamente no sucesso e bem-estar dos alunos.

Tal como os autores mais acima mencionam, esta temática da relação pedagógica surgiu com naturalidade, após os primeiros tempos de início da função de docente, do “choque com a realidade”, tornando-se desde logo uma preocupação recorrente, com o sucesso da aprendizagem como meta. Procurei que a minha postura fosse formulada à imagem de uma pessoa amiga dos alunos, mas comprometida com a função de ensinar, assente no ideal defendido por (Vygotsky, 1994) que considerava que a relação educador-educando não deve ser uma relação de imposição, mas antes uma relação de cooperação e de respeito.

Assim, ultrapassadas as ansiedades iniciais que recaíam mais sobre o tempo de instrução ou na gestão do tempo dos exercícios, a maior “reflexão”

centrou-se no cultivo de uma afetividade e no desenvolvimento de vínculos com os alunos, fomentando a ideia de que a relação pedagógica vive destes dois elementos.

Constatei ao longo das aulas que rigor e proximidade ao mesmo tempo era um “dueto” possível e positivo para o enriquecimento do processo de ensino aprendizagem, melhorando o bem-estar e realização pessoal de ambos (alunos e professora). Gilly et al. (cit. por Postic, M., 1984, p. 103) defende em contornos globais que “o docente privilegia, na sua representação do aluno, os aspetos cognitivos da personalidade da criança e as suas atitudes morais face ao trabalho, deixando para segundo plano as qualidades afetivas e relacionais – isto porque estes valores estão ligados à realização de objetivos profissionais suscitados pela instituição – o aluno, pelo contrário, concede mais importância às qualidades humanas e relacionais do docente (compreensão, doçura, atitudes e comportamentos que favorecem a individualização das relações, que encorajam a criança a tomar iniciativas, etc.) do que às qualidades ligadas à técnica pedagógica”. Assim, parece essencial que, não nos desresponsabilizando daqueles que são os objetivos das escolas e das “metas” que temos enquanto professores, no que diz respeito ao cumprimento de programas e matérias, tenhamos a sensibilidade para “encontrar” a pessoa que mora no aluno e consigamos obter e utilizar estratégias simples que o motivem e cativem para a prática, conhecendo e experimentando os benefícios do exercício físico, na sua satisfação pessoal, bem como os momentos em grupo que daí resultam, fundamentais à vertente social do ser humano.

Desta forma, o juízo de que “o professor deve prevalecer à visão mais humanista, transformando o ambiente mais afetivo, onde a relação professor-aluno seja a base para o desenvolvimento” (Miranda 2008, p.1), foi-se tornando numa “obrigação”, da qual fui obtendo muitos benefícios.

Abaixo, apresento uma passagem de uma reflexão de uma das aulas que mais me marcou neste âmbito.

“No final dos jogos, desta vez, para que os alunos que nas aulas anteriores não tinham alcançado muitas vitórias, tivessem oportunidade de mostrar também o seu progresso, realizei um pequeno jogo com os alunos estando eu de um lado da rede e os alunos em “carrossel” na outra metade. Quem falhasse, saía fora, ficando automaticamente a observar o jogo. Foi um jogo extremamente positivo, os alunos

gostam de “desafiar” a professora e de mostrar o que valem diretamente à mesma. É primordial promover novos jogos e formas de motivar os alunos para a aprendizagem, os alunos gostam de badminton e se souberem que têm estas oportunidades para mostrar o que sabem, vão querer ainda mais evoluir. Este jogo teve ainda a particularidade de surpreender a turma toda, uma vez que entre os três alunos que ficaram mais para o final do jogo, estava uma das alunas que sempre revelou mais dificuldades no jogo e na disciplina em geral. Foi extremamente compensador vê-la no final sorridente pelo seu feito e pelos elogios da professora e dos colegas, trazendo este fator consigo também boas componentes motivacionais à turma no seu global e ajudando igualmente a fortalecer ligações de afetividade e o espírito de união da turma, bem como a ligação dos alunos com a professora.” - Reflexão nº35 – 07/12/2012

É claro que, facilmente, relembro episódios, em que tinha de chamar a atenção de alguns alunos, não deixando que a proximidade que se foi criando fosse um impeditivo da minha função como professora. No entanto, como em quase tudo, há sempre um certo grau de subjetividade e a singularidade das pessoas cria exatamente o desafio para as nossas ações. Neste sentido, houve alunos que mais facilmente se vinculavam a uma postura próxima e simultaneamente de respeito, do que outros. No entanto, acredito que parte da formação contínua inerente a esta profissão, é obviamente as muitas vivências que o professor vai tendo com diferentes alunos, em distintas turmas, de contextos diversos. Como tal, estou certa de que, enquanto umas vezes as minhas ações foram no sentido de manter a afetividade, num clima de compromisso para com as regras, noutras esse objetivo pode não ter sido alcançado. Relembro que o aluno mais evoluído a nível motor era um aluno já com 14 anos e que muitas das vezes tinha uma postura menos correta na aula. O facto de ser um aluno pouco assíduo fez com que eu fosse menos rígida no que diz respeito às regras de ser e estar na aula, tentando de certa forma “trazê-lo” para a aula, sob princípios ligeiramente menos rigorosos, o que fui vendo com mais clareza que não podia deixar acontecer, por uma questão de justiça para os outros, ordem e organização nas aulas e mesmo pela imagem que os alunos tinham de mim como professora. Não podia permitir que, quando esse aluno estivesse presente, fosse um motivador de comportamentos desviantes para os outros e, ao mesmo tempo estragasse a relação de afetividade/disciplina que ia desenvolvendo com os alunos.



Ambicionava que a relação com os alunos fosse uma base sólida para o desenvolvimento de ambas as partes. Ao longo das aulas fui tendo gestos e atitudes quase automáticas, quando ficava agradada com atitudes dos alunos, gestos esses que refletiam melhorias nas suas práticas. Foi sendo natural bater-lhes na mão, piscar o olho, fazer um gesto positivo com a mão, falar-lhes positivamente, reforçando algum comportamento. No entanto também soube assumir outra postura. Em certos momentos foi necessário vincar uma atitude mais autoritária para que a ordem, a afetividade e o respeito pela figura da professora não se perdessem. Uma voz mais forte ou dar a conhecer um olhar de reprovação eram procedimentos, por vezes, necessários.

A busca pela melhoria teria de estar sempre presente porque como Lopes (1991, p. 146) afirmou “as virtudes e valores do professor que consegue estabelecer laços afetivos com os seus alunos repetem-se e intrincam-se na forma como ele trata o conteúdo e nas habilidades de ensino que desenvolve”.

Assim, em jeito de conclusão, lembro Postic (1984, p. 16), quando baseando em Durkheim, refere que “o papel do professor é conduzir o grupo, ajudá-lo a reconhecer a validade das regras de funcionamento e até ajudá-lo a elaborá-las”, crendo desta forma, que o distanciamento, outrora tido como regra para a profissão, tem sim de dar lugar à cooperação, ao rigor e respeito pela personalidade do aluno, tirando-se daí frutos, no que concerne ao fomento da motivação para as suas tarefas.

#### **4.1.3.2. A Disciplina como base da Aprendizagem**

“Se disciplina é sinónimo de origem, arte, método, convivência agradável entre professor e aluno, então sim...”

(Gomez et al., 2000, p. 266)

O tema da indisciplina na escola é cada vez mais discutido, principalmente aliado à temática do insucesso escolar. Interessante é verificar que ao longo dos anos, em vários estudos, se tem chegado à conclusão que, para os alunos em geral, a definição de bom professor anda à volta de alguém

que seja amigo, divertido e consiga ao mesmo tempo impor respeito aos alunos.

É sabido que existem, atualmente, condições e contextos muito diversos, sendo que o passado dos alunos, o contexto em que cresceram, os valores que foram absorvendo e aquilo que até então lhes foi permitido ser e fazer, muitas das vezes, sem terem a noção de que cada ação tem uma consequência, interfere muito naquilo que é a relação do aluno com o professor, com toda a comunidade escolar e, por conseguinte, naquilo que é a disciplina nas aulas e o saber estar no seio da comunidade escolar.

É certo que o modo como as turmas muitas das vezes são pensadas e formadas e as próprias “leis” regente nas escolas e até no sistema de ensino em geral, não conseguem transmitir aos alunos os seus ideais. O sistema parece falível para alguns alunos e não há forma de fazer desaparecer o que já foi feito, continuando-se a viver com as desculpas dos erros passados, que são verdadeiramente um obstáculo, pois não se apresenta fácil para nenhum professor criar uma disciplina com um aluno a quem nunca foram pedidas responsabilidades, ou para quem as consequências dos seus comportamentos nunca foram ajustadas. No entanto, é legítimo pensar que é urgente os professores refletirem sobre as suas práticas e procurar cada vez mais esse equilíbrio de alguém amigo, que imponha respeito, rigor. Sozinho ninguém vai conseguir uma mutação significativa, mas não se pode cair mais no erro de se usar esse argumento, tornando-se fundamental agir.

Acredito que a indisciplina dos dias de hoje vive de uma ausência de boa comunicação, do facto de as coisas serem impostas, em lugar de serem explicadas, sustentadas... Sem comunicação não há aprendizagem.

## **O contexto da minha docência**

“Ao longo da minha experiência, constatei que, quantas mais proibições existam na aula ou na escola, mais desejos e tentações existirão para as não cumprir, porque os adolescentes não têm demasiadas oportunidades para serem “heróis” e aqueles que se “atrevem” a transgredir algumas normas, fazendo disso “alarde” crêem-se uns valentes e, como tal, são apreciados pelos outros” (Gomez et al., 2000, p. 267). Também eu sou completamente a favor

de poucas regras, defendendo que o essencial é que saibamos explicar aos alunos o porquê de elas existirem. Retirando também um pouco daquilo que foi a minha experiência enquanto aluna, sentia que a existência de muitas regras criava um clima negativo nas aulas. Muitas das vezes, os alunos mais maduros não usufruíam dos exercícios, da aprendizagem “prendendo-se” com medo de até, sem intenção, quebrar alguma regra. Por outro lado, sem dúvida que despoletava nos alunos mais “rebeldes” a máxima de “dar nas vistas”, pelo incumprimento das normas. Por outro lado, verifica-se que se os alunos estiverem todos motivados para a prática gostam da ordem e aceitam as regras, sabendo que as mesmas são iguais para todos. Quando os alunos gostam do que fazem, gostam que haja organização, que haja condições para fazerem o que gostam. Aqui entra o fator motivação para as tarefas que depende em muito do planeamento cuidado do professor. Assim, defendo uma vez mais a ideia de Gomez et al. (2000, p. 270), que sublinha que “Na escola, o que o professor tem a fazer é criar disciplina em vez de a impor. Manter um aluno sistematicamente ocupado, ajuda muito a conseguir uma autêntica disciplina.” O mesmo autor acrescenta que “se há disciplina na aula, a criança adquire uma maior responsabilidade, tanto individual como coletiva e aprende a analisar e a valorar as situações.” (2000, p. 266)

Ao longo deste ano, constatou-se que a indisciplina surge também muito associada ao conflito entre os alunos. Foi verificado que, de início e, ao longo de uma aula, uma boa parte do diálogo entre os alunos era em formato de discussão. Os alunos condenavam muito os erros dos colegas, se alguém não cumpria num momento, ainda que por distração, uma determinada regra, partia-se imediatamente para a discussão. A intolerância era palavra de ordem. Assim, afigurou-se essencial desenvolver um sentimento de respeito pelo erro, respeito pelo outro, que tem características únicas e níveis de habilidades diferentes. Cresceu em mim a vontade de insistir na premissa de não desculpar constantemente as próprias ações com as atitudes dos outros, pois isso era uma constante que se afigurava num círculo vicioso.

Não posso dizer que houve grandes problemas no controlo da turma, apesar de ter havido alguns momentos de dispersão, mas antes muita necessidade de desenvolver regras e diálogos que privilegiassem uma disciplina para as suas relações/comunicações. Ao longo deste ano, os alunos

não demonstravam grande dificuldade em respeitar as minhas instruções, demonstravam gosto pelo exercício físico, mas careciam de regras na relação com o outro.

O desenvolvimento do “Super Ginásio” foi fundamental para que trabalhassem em equipa e compreendessem melhor as dificuldades dos colegas, colocando aqui uma aprendizagem cooperativa. O desenvolvimento de jogos e metas coletivas foi fundamental para a melhoria das suas relações e aceitação da regra. Em baixo, menciono partes de algumas reflexões, que vão de encontro a este parâmetro.

“No último exercício, dei oportunidade aos alunos de exercitarem lançamentos livres ao cesto, formando grupos de cinco alunos que trabalhavam em diferentes tabelas, nomeando previamente um responsável por cada grupo. Foi muito gratificante ver a forma como especialmente um dos alunos, muitas vezes pouco tolerante, organizou o seu grupo e foi extremamente responsável e cooperativo para com os colegas. Foi um exercício muito bem sucedido, os alunos gostam de lançar ao cesto e a organização dos mesmos permitiu-me corrigir alguns aspetos essenciais para o lançamento que mais à frente serão melhor aprofundados. Nos dois minutos finais, introduzi uma competição entre os grupos, uma vez que senti que era importante para alguns alunos no final poderem comunicar comigo os seus êxitos, porque em termos motivacionais o exercício não “necessitava” da competição, os alunos estavam todos muito empenhados. Foi assim muito positivo verificar que mesmo alguns alunos mais reservados, demonstraram-se contentes e comunicaram bastante entusiasmados quantos pontos tinham conseguido alcançar.” - Reflexão nº45 – 18/01/2013

“Acabou por se fazer depois as finais dos 4ºs, 3ºs e por aí fora, dando a todos mais oportunidades de darem o seu máximo e de se superarem em corrida de velocidade. Aqui, numa prova individual, é notório constatar que aqueles alunos que muitas vezes discutem com os colegas nos jogos coletivos, dão geralmente o máximo de si quando estão perante estes desafios. São competitivos. Ainda assim, muitos deles não ganham, sendo assim importante chamá-los a atenção disso, da importância de saber lidar tanto com o sucesso como com o insucesso.” - Reflexão nº51 – 29/01/2013

“Num dos jogos, foi claramente notório que o fator decisivo para a vitória de uma das equipas foi a concentração e atenção para com as regras, uma vez que a maioria dos fugitivos não respeitou o espaço de jogo e saiu fora, quando eu já os tinha

alertado para se manterem atentos ao espaço do jogo. Uma vez mais, este acontecimento levou-me a pensar que é fundamental procurar meios de integrar nos exercícios estas componentes, tentando ao máximo que os alunos possam “crescer” na compreensão das diversas partes que influenciam o seu desempenho, entre elas o respeito e atenção dedicado às regras.” - Reflexão nº60, 26/02/2013

Poderia transcrever ainda outras passagens que refletiam práticas que iam de encontro ao fomento da disciplina, no entanto como menciona Thurler & Perrenoud (1994, p. 71), “O professor na sua aula, na sua escola, face à sua comunidade educativa, não se confronta com problemas independentes. Ele tem de agir constantemente em situações dinâmicas, feitas sistemas complexos de problemas em mutação e que interagem entre si”. Lidar com a imprevisibilidade de crianças e jovens acentua esta variabilidade de situações, daí que, apesar de sentir que ao longo dos dias fui também eu crescendo e conseguindo obter algumas estratégias que tinham uma boa taxa de sucesso para a fomentação da disciplina, sabia também que elas não eram infalíveis, dependiam sempre de um jogo de energias que aconteciam na aula e que nunca eram iguais de uma aula para a outra. Assim, num dado momento, a minha resposta ao problema podia não ser mais adequada em vários momentos, a minha eficácia era certamente melhor em certas situações e pior noutros momentos. Fundamental era sim, tentar fazer face aos problemas que surgiam no imediato, reagir, melhorar a tomada de decisão. Sei que foi nesses momentos que foram surgindo, que os alunos conseguiram crescer muito. Um crescimento quase invisível, como aquele que acontece fisicamente com eles próprios. Não se veem a crescer, mas se olharem para uma foto ou um vídeo de há um ano ou dois, verificam que estão efetivamente mais altos, diferentes.

Assim, concluo, sublinhando a importância de uma boa capacidade de (re)ação e uma excelente capacidade de comunicação, como essenciais ao estabelecimento de uma disciplina, não nos limitando nunca ao monólogo, porque este, “seja qual for o adjetivo com que o qualifiquemos, contribuirá apenas para que os jovens se afastem para junto dos seus pares, dos seus grupos e dos seus movimentos” (Lima, 1989, p. 53).

#### **4.1.3.3. A necessidade de promoção de uma (des)igualdade**

“Há que promover no âmbito da prática educativa, oportunidades ou possibilidades que permitam que todos sejam tratados de maneira desigual de acordo com as necessidades, motivações, aptidões...desiguais. Defendemos...com justiça e equidade – uma igualdade diferenciada de possibilidades educativas”  
(Colomer, 1991)

O tempo é feito de mudanças. E a escola necessita de o acompanhar, para que a sua missão continue a ser intocável. Como refere Cunha, P. (cit. por Rocha, M. 1997, p.141), “a escola precisa preparar os jovens para a mudança e para o pluralismo”. Rocha. M (1997, p.141) defende ainda que “a realidade de que a Escola deve ocupar-se começa na e com a comunidade envolvente, porque é nesse contexto que se constroem os “saberes” e desenrolam as “vivências de que os educandos são portadores e, a partir dos quais, se pode construir novo conhecimento”.

Foi dentro desta perspetiva da qual sou defensora que procurei olhar para os meus alunos, sem nunca “filtrar” a personalidade de cada um. Sabia que desta forma não só as aulas teriam mais êxito no global, como o sentimento de sucesso dos alunos perante a superação de um obstáculo, enriqueceria a sua formação e lhes traria mais probabilidades de construírem um maior gosto pela prática desportiva.

A constatação da singularidade de cada aluno teria de ser uma permissão constante no planeamento, ação e observação. Como Fernandes (2011) menciona em entrevista acerca da escola e dos professores, “ainda não somos capazes de assegurar a equidade! Asseguramos praticamente a generalização do acesso, a massificação do acesso, mas não a massificação das aprendizagens. Os alunos não aprendem todos e nós temos que os pôr todos a aprender.” Assim, com vista a essa massificação das aprendizagens, teria de se caminhar para uma diferenciação do ensino que Perrenoud (2001, p.27) refere como a capacidade de organizar as interações e as atividades de modo

a que cada aluno seja confrontado constantemente com situações didáticas mais fecundas para ele”.

Ao longo das primeiras aulas, após a exercitação de vários jogos pré-desportivos e com a iniciação ao futebol, fui identificando os meus alunos sob o ponto de vista motor e cognitivo, as relações que mantinham com os seus pares e as suas predisposições para as aulas, bem como os níveis de empenho. No fundo, procurou-se saber com clareza onde eles se encontravam para inferir até onde poderiam ir, no interior de oportunidades adequadas.

Na opinião de Mesquita & Rosado (2004, p. 137), “numa sociedade marcada por profundas mudanças sociais e económicas o desporto e a atividade física são chamados, mais do que nunca, a cumprir a sua missão. A sua importância não se circunscreve ao domínio das aquisições físicas e motoras, prolongando-se necessariamente nas questões éticas, afetivas e sociais prevaletentes em contextos de prática caracterizados pela diversidade e pluralidade de vivências pessoais e sociais, tanto por parte de quem ensina como de quem aprende”.

É assim evidente que na escola atual se vai tornando urgente valorizar a diversidade cultural e procurar verdadeiramente uma igualdade de oportunidades, tendo em conta o pluralismo presente nas escolas. As necessidades de cada um dos alunos têm de ser contempladas, na medida em que a única forma de atender verdadeiramente à igualdade de oportunidades entre indivíduos é equacionar as diferenças de cada um (Mesquita & Rosado, 2004).

#### **4.1.3.4. A (in)fusão de contextos – Homogeneidade e heterogeneidade nas aulas**

“Se um gigante e um anão caminham lado a lado, cada passo que derem dará  
nova vantagem ao gigante”  
(Rousseau)

Rink (2001) refere que o aluno deve ser considerado enquanto sujeito individual, com experiências e motivações específicas e dificuldades algo singulares. É um facto que estas características são extremamente evidenciadas ao longo das aulas e, para que o sucesso individual e coletivo aconteça, é essencial que como professora as saiba gerir.

Assim, aquando do planeamento ou mesmo em (re)ajustes nas aulas, a questão de grupos/equipas heterogéneas ou homogéneas era para mim proeminente. Ao longo do tempo, foi sendo cada vez mais fácil formar os grupos e as equipas pois, não só o conhecimento dos alunos era maior, como houve uma melhor perceção dos resultados que diferentes conjuntos originariam. Tornou-se indubitavelmente necessário também aqui ter sempre bem esclarecido quais eram os objetivos para a aula. Se pretendia uma exercitação dos conteúdos num formato de competição, se queria uma abordagem mais cooperativa, com entreajuda entre pares, entre outros. Ainda assim, sabia que, por exemplo, ao formar equipas homogéneas entre si para aumentar o grau competitivo, havia alunos que encaravam e compreendiam melhor a diferença de níveis, para com alguns colegas da sua equipa do que outros. E este conhecimento era vital para que pudesse evitar que algum aluno se desmotivasse ou se alheasse do jogo por não tocar na bola (no caso dos JDC), ou por ouvir algum comentário de um colega.

Procurei sempre conciliar estes parâmetros da melhor forma. Não queria de maneira nenhuma separar a turma em níveis por tempo integral, no entanto de forma alguma queria empobrecer o desenvolvimento dos alunos que se encontravam em degraus superiores nem desmotivar os que iniciavam a sua subida.



Mesquita & Rosado (2004, p. 144) chamaram a atenção para “a necessidade de em cada grupo, deverem existir alunos de diferentes níveis de desempenho, de sexo diferenciado e de proveniência cultural distinta, de forma a ser promovido o equilíbrio pela inclusão e participação ativa de todos. A procura por este equilíbrio foi um desafio, ao qual a necessidade de implementar algumas estratégias/rotinas era capital. Todos tinham as suas tarefas e responsabilidades, procurava que o trabalho de grupo fosse bastante promovido, mas nunca permitindo que houvesse alguém que se “ausentasse” desse espírito de coletivo.

“No final dos jogos, houve o já habitual tempo para o “Super Ginásio”, em que os capitães organizaram os seus grupos e trabalharam a parte de condição física. Este tem sido um momento importante para que os alunos se ajudem mutuamente e comuniquem. No fundo, um trabalho de equipa importante, em que gradualmente os alunos vão aprendendo como realizar com correção postural os exercícios pretendidos. De futuro, penso ser uma ideia produtiva avaliar o empenho individual e coletivo dos alunos nesta parte da aula, de uma forma simples, com cores por exemplo, para que todos sem exceção se esforcem ainda mais e cumpram com o estabelecido.” - Reflexão de aula nº 19, 30/10/2012

“Após a arrumação do material, os alunos organizaram-se devidamente nos seus grupos de trabalho para o “Super Ginásio”, tendo sido um momento “mais” da aula. Todos os grupos tiveram nesta aula uma apreciação positiva. As determinantes posturais, ainda por consolidar, têm vindo a ser corrigidas e o tempo de exercitação dos alunos melhor aproveitado. Isto é, os alunos já fazem mais em menos tempo, reduzindo os tempos em que estão parados, conseguindo cumprir de forma bastante mais positiva e proveitosa o planeamento, notando-se igualmente uma melhor comunicação e ajuda intra-grupo de trabalho.” - Reflexão de aula nº 31, 27/11/2012

Estas “conquistas”, pequenas mudanças de atitudes e de comportamentos, tinham necessariamente de ser fruto de um conhecimento significativo acerca do aluno. Como Como Gomez et al. (2000, p.167) salienta, “Como professores, temos que educar individualmente no âmbito de um grupo heterogéneo. Não podemos adoptar uma atitude única e permanente para toda a turma. Devemos ter em conta o temperamento, o carácter e a situação sociofamiliar de cada um dos elementos da turma”. O facto de ter uma turma pequena permitiu uma maior facilidade em promover essa diferenciação,

face às diferentes posturas dos alunos. Perrenoud (2001, p. 137) define diferenciar como “aceitar com mais frequência, de forma mais intensiva e mais metódica, os alunos menos gratificantes: os que resistem, “não jogam o jogo”, não querem ser ajudados, às vezes abusam da confiança que se tem neles.”

Assim, estava ciente que por exemplo na reflexão acima mencionada, não foi apenas a introdução de uma avaliação nos exercícios que fomentou um maior empenho para todos. Para muitos, a influência dos seus pares era altamente evidenciada naqueles momentos. Isto é, a criação dos “contextos”, a reflexão da formação dos grupos-equipa era fundamental para que uns alunos ligassem o “chip” da motivação e conseguissem até que outros colegas os ajudassem a “remar”. Para outros, isso não era suficiente, precisavam de ser estimulados de uma outra forma. Tinha um aluno já com três anos de diferença para a maioria dos alunos da turma para quem a avaliação não impunha de forma nenhuma mais rigor ou trabalho na tarefa. No entanto, quando orientado para o ego, e muitas das vezes, quando direcionado para desafios maiores em que ele mostrava que tinha força, que tinha muitas capacidades, já se mostrava bastante motivado. Nesse caso, conciliar esse “ego”, essas capacidades com a atribuição de maiores responsabilidades, fazia para mim mais sentido. Isto é, permitir que ele pudesse realizar diferentes variáveis, desde que ajudasse os seus colegas, os corrigisse. Este aluno era muito disponível para a atividade desportiva, mas carecia de outras competências para que pudesse ser um “bom aluno”. O aumento da responsabilização e novos desafios, que muitas vezes funcionavam como prémio, foram sendo fundamentais para que houvesse algum crescimento.

Indiferente aos distintos métodos adequados para os diversos alunos, estava a necessidade do diálogo. A comunicação era fundamental como elemento congruente com as práticas. Saber reconhecer o mérito dos alunos, o empenho e conseguir direcionar os “mais resistentes”. Conversar, referir-lhes as qualidades individuais que tinham e que, quando valorizadas pelo próprio e colocadas ao dispor de um grupo, quando fosse o caso, poderiam ser tão benéficas para o sucesso da aula e a melhoria do clima da mesma, resultando assim num bem-estar e disposição mais positivos para todos. Ainda assim, como refere Thurler & Perrenoud (1994, p. 157) “reconhecer o valor da diversidade é, com certeza, enriquecer-se com as diferenças, mas é também

criar desordem, complicar a gestão e, por vezes, colocar problemas de injustiça insolúveis.” Por isso, se em muitos momentos essa desordem se conseguia evitar e a gestão da aula era bem sucedida, resultando em momentos de aprendizagem harmoniosos e motivadores para todos, noutros, os ajustes e a capacidade de reagir às variâncias do contexto nem sempre foram os mais adequados. É certo que em várias situações, como por exemplo em jogos coletivos, alguns alunos eram alvo dessas injustiças por via de outros. Por vezes, isso era necessário, por questões de ordem, gestão, “lições”, cumprimento dos objetivos e regras impostas. Acreditando como sempre que a comunicação tinha de estar constantemente presente, o que sabia era que tinha de estar sensível a estas situações e a outras ocasiões de desordem, conversando com os alunos, fazê-los saber que eu estava atenta, que tinha visto o empenho, que tinha visto a atitude, o comportamento, que valorizava, mas que em determinado momento, certas situações eram também necessárias para o seu crescimento. No fundo, explicar-lhes “os porquês”. Tentar transmitir ideais, valores, assegurando-me que os alunos compreendiam que eu conseguia ver praticamente tudo o que se passava, a singularidade dos comportamentos de cada um.

Indubitavelmente, a constatação da heterogeneidade remete-nos para uma maior complexidade na gestão do processo de ensino-aprendizagem. Queremos metas, para todos. Temos mais metas, mais condicionantes a ter em conta no planeamento, em muitos momentos mais desordem no imediato. No entanto, a médio prazo, essa desordem, esse trabalho inicial é imensamente importante, quando posteriormente, verificámos que há efetivamente uma aprendizagem para todos e que todos sabem a sua posição e os seus objetivos, num ambiente de envolvimento de todos na prática desportiva, com desafios ajustados e com tempo de oportunidade, adequado a um desenvolvimento.

#### 4.1.3.5. A emergência da demonstração e do *feedback*

##### Instrução/Demonstração

“A convicção da influência que a comunicação exerce no desenrolar de todo o processo e nos resultados alcançados leva a que os especialistas considerem que ensinar ou treinar bem é o resultado de comunicações eficientes” (Leith, cit. por Sarmiento, 2004, p.74).

Apesar de já ter alguma vivência no que diz respeito ao treino com crianças e jovens, o início das aulas trouxe uma ligeira ansiedade e reflexão acerca de como iria abordar os fundamentos, como os levaria aos alunos, até porque, para além de ter em conta a minha curta experiência, esta não abrangia também a faixa etária dos meus alunos.

Desde início que sempre tive como preocupação que os alunos percebessem os objetivos do que faziam, o que originava que, por várias vezes, antes das aulas, imaginasse como iria explicar determinado exercício ou como poderia sublinhar a importância de algum comportamento. Assim, nos primeiros tempos, apesar de sentir que conseguia passar a mensagem pretendida aos alunos, por vezes em exercícios com maior complexidade gastava um tempo substancial na explicação dos mesmos, não querendo “saltar” nenhum pormenor da sua importância e foi na sequência disso, que por mais do que uma vez, verifiquei *in loco* na própria aula o quão determinante uma demonstração podia ser, confirmando a teoria de que atendemos melhor ao que vemos do que o que ouvimos (Rosado & Mesquita, 2009).

Com o passar do tempo, fui-me apercebendo que em muitas ocasiões tinha de ser bastante mais sucinta e, de forma cada vez melhor, montar o exercício com as condições ideais para que os comportamentos indicados surgissem. Isto é não “receitar” tudo, uma vez que me apercebi que havia um *timing* ideal para a instrução, mas antes usar a demonstração de forma bem mais recorrente e saber observar o que depois os alunos iriam reproduzir. Assim, *a posteriori*, as minhas palavras tinham maior pertinência, uma vez que não eram direcionadas no global, mas de forma mais específica e em congruência com as distintas dificuldades que diferentes alunos apresentavam. Defendendo o ponto de vista de que “Aprender é aprender a pensar”, Alarcão

(2007) defende a importância das informações serem compreendidas, bem como as relações que existem entre elas, pois só dessa forma se transformarão em corpo de conhecimentos.

Assim, como Schmidt (cit. por Tonello & Pellegrini, 1998) indica deve-se alternar curtos períodos de prática com demonstrações, permitindo descanso enquanto nova informação é enfatizada a partir do modelo. Este método permitia não só o descanso referido que privilegia uma maior atenção dos alunos, como auxilia a que as tais relações entre informações e conhecimentos aconteçam.

Estas premissas afiguravam-se ainda mais consistentes aquando a formação de vários grupos de trabalho, permitindo ter sempre os alunos com qualidade e quantidade de exercitação. Enquanto uns estavam em exercitação, outros iam recebendo instrução e demonstração que, quando transmitida a pequenos grupos de alunos conseguia ser mais consistente.

É então imperioso referir que também a criação de alguns métodos auxiliou a uma maior tomada de decisão no que diz respeito à instrução/demonstração. Procurava levar para as aulas, dinâmica, exercícios variados, que procuravam muitas das vezes os mesmos objetivos e, por isso, ter tempo para os “apresentar” era sempre necessário. Daí, a criação de simples rotinas foi-se tornando importante para a rentabilização do tempo, como por exemplo, definir umas linhas do campo como “as bancadas”. Os alunos sabiam que quando eu fosse demonstrar um novo exercício, ou quando alguns dos próprios colegas fossem chamados a fazê-lo, era ali que se deviam colocar para poderem observar e ouvir com clareza.

A demonstração por parte do professor, para além do papel decisivo que tem no processo de aprendizagem, contribui ainda para a afirmação da sua competência, autoridade e aceitação como docente (Bento, 1987). Neste parâmetro, notei um maior impacto ao nível das modalidades individuais como na ginástica artística (solo) e no badminton, em que várias vezes os alunos pediam para repetir demonstrações e se entusiasmavam para a aprendizagem.

Assim, a demonstração apresenta-se como uma ferramenta essencial uma comunicação, inerente ao processo de ensino-aprendizagem, propiciando uma “maior riqueza de informação e economia de tempo” (Sarmiento, 2004, p. 97).

## **Feedback Pedagógico**

Metzler (2000, p. 102) refere que “uma das funções de instrução mais importantes do professor é proporcionar aos alunos informações sobre a adequação do desempenho em tarefas concluídas. Esta é uma informação chamada de *feedback*, e é crítica para o processo de aprendizagem”.

Segundo Januário (1996, p. 117), a prescrição de *feedback* visa não deixar o aluno “acumular erros, destacando as formas correctas de atuação, reforçando as aprendizagens e alertando-os para alguns pormenores das tarefas propostas”. O mesmo autor sublinha ainda que estas funções são um fator de extrema importância para a concretização dos objetivos pedagógicos. É neste sentido que sem dúvida que o *feedback* é a ferramenta que valoriza a atuação do professor. Sem o FB a prática tornar-se-ia pobre de intenções e aprendizagem, principalmente neste nível, em que os alunos ainda têm pouco ou nenhum contacto com muitas das modalidades abordadas. Encontram-se extremamente absorventes a novos conteúdos, não sendo portanto, conveniente que adquiram e exercitem erros, que se podem tornar pequenos “vícios” futuros que comprometem as suas aprendizagens.

Acredito que o que “faz” um verdadeiro professor é a capacidade de conseguir fazer os alunos aprenderem e se motivarem para se corrigirem, melhorarem. Neste sentido, torna-se verdadeiramente importante não só, conseguir observar e identificar o erro, como precisar a informação dada ao aluno.

Na planificação das primeiras aulas, tinha uma preocupação evidente em integrar aquelas que seriam as componentes críticas dos exercícios, que visavam dar uma resposta àqueles que seriam os erros mais frequentes dos mesmos. Assim, procurava sempre observar atentamente a execução dos alunos, no sentido de os corrigir. No entanto, esta tarefa apresentava-se bastante complexa. Em conjunto com uma melhor verificação e procura dos erros mais habituais, a observação teve de ir sendo treinada, no sentido de melhor e mais rapidamente conseguir perceber o que é que o aluno concretamente realizava inadequadamente, qual era o erro. Nem sempre, conseguia perceber de imediato qual era o aspeto decisivo para que houvesse uma correção adjacente. Sarmento (2004, p. 175) salienta que “o professor

principiante se fixa mais no resultado da ação do que propriamente na ação em si mesma, escapando-lhe assim algo de essencial na execução do movimento”. Sarmiento (1996, p.176) coloca mesmo “a observação do movimento como o “miolo” da intervenção pedagógica em desporto”.

Ainda que tenha procurado identificar o erro na ação dos alunos para intervir, posteriormente, de forma quase sempre individualizada, fui tendo noção que também não era benéfico habituar os alunos à minha constante mensagem. Não queria limitar a sua auto-avaliação, a sua reflexão e descoberta. Assim, ainda que perfeitamente consciente da importância da utilização dos diferentes tipos de FB, também em alguns momentos a ausência do FB era importante, tendo em conta a regra do equilíbrio e relembrando uma frase que por várias vezes ouvi ao longo das aulas de DM, onde o professor Rui Garganta dizia: “tudo, em exagero, faz mal”.

Com o gradual maior conhecimento dos alunos e com cada vez maior noção de que cada aula proporcionava acontecimentos muito diversos, fui melhor compreendendo a premissa defendida por Januário (1996, p.119) que refere que “são os acontecimentos da sala de aula que determinam a natureza do feedback”. Neste caso, eram os momentos vividos no pavilhão que me iam desenvolvendo a capacidade de especificar, relacionar e questionar a informação. Sabia que com alunos já mais evoluídos e com mais interesse pela disciplina, por várias vezes resultava extremamente bem um feedback interrogativo, enquanto para os alunos que demonstravam menos motivação para a disciplina, alguns deles poderiam vê-lo como um momento de algum desconforto, insegurança por poder responder erradamente, o que os podia limitar futuramente na sua prática. Ainda assim isto não era linear e a comunicação era fundamental para que os alunos percebessem que era necessário pensarem a sua prática e não terem medo de errar para aprender.

Ambicionando também por isso, que os alunos desenvolvessem uma maior literacia desportiva, na UD de basquetebol, primeira a ser abordada no 2º período, implementou-se uma espécie de fichas de conteúdo. Inicialmente, a ideia surgiu pelo facto dos alunos com NEE, cujo nível cognitivo estava algo comprometido, conseguirem melhor perceber a informação. Assim as fichas eram colocadas com ímanes no quadro branco e havia momentos para os alunos as consultarem. Por vezes, quando em pequenos grupos,

colocava também uma estação em que a parte inicial era para consulta da ficha e só após a resposta a uma pergunta feita por mim, iniciavam o exercício. Esta medida teve um impacto muito positivo a meu ver, permitiu-me questionar alunos diferentes, num contexto em que todos se apresentavam motivados e envolvidos num clima de cooperação e interajuda com os colegas. Desta forma, acabei por fazer um balanço muito positivo deste método, que se verificou benéfico para a turma no seu global. Também as classificações obtidas no teste teórico foram mais positivas, o que na altura associei em parte também a este fator. Assim, estas fichas foram sendo um auxiliar pelo qual optava em certos momentos, na abordagem de alguns conteúdos de outras modalidades.

O fator motivacional também não pode ser descurado. Era evidente a importância corrigir os alunos, de os questionar, mas para que tal acontecesse com sucesso, os alunos teriam de estar empenhados no que faziam e só a motivação fazia com que o empenho existisse. Assim, procurava que todos os alunos experienciassem a receção de FB positivo. Em algumas aulas, quando os alunos verdadeiramente me surpreendiam procurava até fornecer o FB de forma pública, de forma a incrementar a motivação do aluno.

O FB pedagógico é verdadeiramente um instrumento muito valioso, no qual o tempo de docência tem um enorme impacto. Se ao longo deste ano, se pode experimentar um progresso significativo, uma mais prolongada experiência fomentará sempre as capacidades relativas à utilização desta ferramenta, pois as suas diversas variáveis (tipo, frequência, direção, entre outros) assim o exigem.



#### 4.1.3.6. Reflexão – O meu mapa

Tal como o título deste capítulo sugere, foi o parâmetro da reflexão, que ao longo deste ano me permitiu saber onde estava e para onde queria ir.

Alarcão & Tavares (2003, p.35) referem que o processo formativo “combina ação, experimentação e reflexão sobre a ação”. Este ano de estágio assenta na primeira experiência como professora de uma turma, após alguns “ensaios” em situações menos reais. No primeiro ano deste 2º ciclo, em circunstâncias diferentes em que lecionávamos apenas algumas aulas em grupo, houve um primeiro contacto com um grupo-turma, vivenciando, em grupo, o que é lecionar os conteúdos da E.F a uma turma. Já aí, após a aula, muitas vezes de forma imediata, nascia um diálogo sobre o que tinha corrido pior e melhor, trocando-se pontos de vista da forma como se tinha conduzido aquela sessão, acabando por se tirar inferências importantes para o nosso desenvolvimento.

Neste ano, numa situação de um comprometimento contínuo e com o acréscimo das devidas tarefas e responsabilidades, houve tempo e desejo para mais. Foi a oportunidade de pensar no que se pretendia, de expor e liderar as próprias ideias, aumentando a autonomia. Em harmonia com aquelas que são as tarefas de um professor, a reflexão é aquela que mais se sobressai após a prática, tendo repercursões nas questões de planeamento, realização e avaliação. Como Alarcão (1996, p.174) menciona, “reflectir para agir autonomamente parece ser uma das expressões-chave no contexto educativo”.

Como já referi no capítulo respeitante ao planeamento, ao longo de todo o ano, a preferência em não planear uma aula, sem a anterior ter ocorrido, advinha de um maior conforto no planeamento após as reflexões que surgiam na aula e após a aula precedente. Desde cedo, houve momentos em que me vi a refletir no decurso da aula. Surgiam as primeiras situações e, frequentemente, pensava ao mesmo tempo que atuava, denominando Schon (1992) esta parte do pensamento prático como a *reflexão-na-ação*. Com o tempo fui verificando que estes momentos eram muito ricos em pensamentos e conhecimentos sobre as funções do professor e tinham consequências concretas na minha ação futura, tornando-se num ciclo de agir para pensar e de pensar para agir. Como Gómez (1992) alude, “quando o profissional se

revela flexível e aberto ao cenário complexo de interações da prática, a reflexão-na-ação é o melhor instrumento de aprendizagem. No contacto com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialético da aprendizagem”.

Posteriormente a essa reflexão, surgiam a reflexão-sobre-a-ação e a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação. A primeira que era uma reflexão, mais distanciada no tempo, acerca do que se tinha passado, de onde podiam surgir novas percepções e a segunda, que se tornava num momento de pensar e descrever o que se tinha refletido na ação passada. Esta última, normalmente, tinha lugar logo após terminar a aula, com a PC, olhando retrospectivamente para a ação, ajuizando igualmente a observação e parecer da PC, que como profissional mais experiente me auxiliava a “ver” os acontecimentos de diferentes perspetivas, não determinando nada como absoluto, mas antes “convidando-me” a uma nova reflexão. Estes três processos: a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre-a-ação e a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, constituem para Alarcão (1996) o pensamento prático do professor, que ao gerir as várias situações que surgem na prática, coloca estes mecanismos em funcionamento, que se complementam, no sentido de proporcionar uma melhor intervenção por parte do professor.

A reflexão teve um papel essencial no EP. Foi através desta que a minha vontade de uma maior dinâmica e autonomia foi crescendo, que pude compreender as circunstâncias de cada aula como um impulso para pensar e, posteriormente, agir com cada vez mais confiança e conhecimento. Um conhecimento com diversas artérias, desde o conhecimento didático, ao conhecimento da minha turma, da gestão e tempo necessários para diferentes tarefas, entre outros. Foi uma ferramenta fundamental na procura contínua de competências e incremento das mesmas, pois, tal como defende Cunha (2008, p. 80) “o profissional competente deverá ser, acima de tudo, um prático reflexivo, capaz de produzir conhecimentos segundo as suas experiências”.

Também a observação das aulas dos meus colegas de NE me proporcionou uma reflexão mais “distanciada” sobre certos aspetos, em que grande parte das vezes, no centro da ação pedagógica, não conseguia vislumbrar.

Em suma, revejo muito das capacidades que o processo de reflexão auxilia a incrementar na passagem de Alarcão (1996, p. 18) em que escreve “o professor tem de assumir uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe e que já é e, sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar. Só o conseguirá se refletir sobre o que faz e sobre o que vê fazer.

Tal como para os meus alunos, o erro, foi também para mim parte integrante da minha aprendizagem e do meu percurso. É muitas vezes através do erro que surgem ótimas reflexões e ideais, que se tornam em práticas futuras de sucesso. Quando as coisas não corriam tão bem quanto desejava, era quando ficava mais inconformada e mais decidida na procura das melhores opções. Para além disso, mesmo quando a minha atuação era já mais decidida e com um maior conhecimento, foi importante não “parar”. Revia sempre a minha atuação como algo fulcral para a vida dos alunos. Naquele momento, naquela aula, era comigo que eles podiam aprender e crescer. Um papel tão importante como intervir na educação de uma pessoa não pode ser feito sem ponderação, sem reflexão. Merece todo o ajuizamento necessário, na procura de um sentimento verdadeiramente gratificante de ser alguém que os alunos gostam, respeitam e com quem aprendem, tornando o espaço de aula num lugar onde eles se sentem bem.

Ao longo do ano fui personificando a reflexão como o meu mapa, pois só o “viajar”, lecionar as aulas me ia permitindo conhecer novas realidades e novas ideias. Muitas vezes só revendo as “fotografias” que tinha dessas viagens, conseguia relembrar-me de algo importante para novas rotas. Estando num ponto, conseguia definir para onde queria ir e só novas travessias e fotografias me fariam querer e chegar lá.

#### 4.1.3.7. O fator motivação no desenvolvimento diário com os alunos

“A Educação Física e o Deporto para que, de um modo efetivo, possam imprimir objetivos educativos e formativos às atividades físicas, têm de atender aos aspetos essenciais da motivação” (Lima, T., 1989, p. 52).

No início do ano, na aula de apresentação foi dada aos alunos uma ficha para preenchimento individual, no sentido de melhor conhecer os alunos não só de uma forma global, mas também mais no âmbito da disciplina de E.F. Na ficha em questão, todos os alunos responderam gostar da disciplina, sendo as modalidades de futebol e basquetebol as mais eleitas como preferidas. Ainda mais importante do que ter alguma consciência desta eleição, bem como das modalidades de menor eleição para os alunos, foi perceber que as três capacidades mais selecionadas pelos alunos, que a E.F. ajuda a desenvolver foram: *a capacidade para trabalhar em equipa, o cumprimento de regras e a responsabilidade individual*. Esta resposta geral dos alunos pôs-me bastante satisfeita, indo de encontro a três fatores fundamentais que seria importante trabalhar desde cedo com eles.

Cratty (1984), a este respeito afirma que as pessoas escolhem as suas atividades físicas ou desportos, assim como participam nestes com determinado grau de competência dependendo das suas experiências mais recentes. Neste sentido, a motivação é entendida como o processo que leva as pessoas a uma ação ou inércia em diversas situações. Este processo pode ser visto como as razões pelas quais se escolhe fazer algo, bem como se executa algumas tarefas com maior empenho do que outras (Cratty, 1984). Assim, e em concordância com Rink (1993), sabe-se que a tarefa do professor é muito mais facilitada se os alunos se apresentarem motivados para a realização das aulas de educação física. No entanto, os alunos são diferentes e, como refere Ferreira (2005, p. 37), o desenvolvimento do indivíduo é então um fator determinante para a motivação, caracterizando esse desenvolvimento como sendo um processo onde decorrem diferentes etapas e a motivação ter que se adequar a essas etapas ou níveis.

Assim sendo, era importante que cada aula me transmitisse algo acerca dos alunos, do que mais gostavam de fazer, em que nível se encontravam nos diferentes tipos de atividade, como lidavam com a competição e a cooperação

e que tipo de motivação intrínseca possuíam para as diferentes modalidades abordadas ao longo do ano. Deste modo, apesar do conceito da motivação se caracterizar por uma certa ambiguidade, foi importante ter em atenção os aspetos da Motivação Intrínseca e da Motivação Extrínseca (Brito, 1994). A primeira introduz-se em determinada situação, como objetivo a alcançar, através de incentivos e prémios e, a segunda que radica no próprio sujeito, na sua curiosidade, interesses e necessidades. Assim, mediante a personalidade de cada aluno, conhecendo os seus ideais, os seus gostos e a sua mentalidade, podia gerir a minha postura, o espaço pedagógico que podia ser mais diversificado em vários momentos, ou mais sistemático, bem como os objetivos e estratégias para determinado momento.

Desde cedo, percebi que para muitos dos alunos, uma mudança de modalidade, representava uma mudança de mentalidade, o que obviamente estava ligado a aspetos motivacionais. Na abordagem ao futebol, senti que teria de impor metas distintas aos alunos, ao verificar que a grande maioria dos alunos parecia desmotivar ao jogar contra o aluno mais velho (14 anos) que já tinha, inclusivamente, sido praticante da modalidade. Não obstante a ter de estar sempre atenta a atitude deste aluno perante os outros, foi necessário criar algumas regras e metas para ele para que pudesse cooperar mais com os colegas, atribuindo ao jogo um sentido mais coletivo. Ainda assim, uma vez que o aluno já estava claramente num nível superior ao 6º ano na disciplina de E.F., em alguns momentos foi também necessário encontrar soluções para que defrontá-lo fosse um desafio aliciante e não um motivo de desânimo, tudo isto apelando ao trabalho em equipa.

Já na modalidade que se seguiu ao futebol encontrei respostas iniciais muito diferentes. No badminton (jogo de singulares), esse aluno também se destacava, mas os alunos que se encontravam num nível satisfatório desejavam jogar contra ele e tentar vencê-lo, embora isso se revelasse bastante difícil para quase todos eles.

Reflectindo sobre isto, penso que, apesar dos alunos gostarem de JDC, ainda careciam de muitos valores que lhe estão inerentes e não demonstravam muito respeito e confiança pelo colega de equipa. Foi assim necessário ao longo do ano procurar desenvolver estes aspetos da confiança e da responsabilidade individual para com um grupo, através de diversos exercícios

e de uma comunicação sempre presente, bem como uma consciencialização das dificuldades de cada aluno, pois só assim se poderiam promover novas aprendizagens.

Acima de tudo, era igualmente importante ter a noção que havia modalidades a que os alunos mais facilmente se ligavam e sentiam motivados, enquanto outras lhes eram menos interessantes. Era na consciencialização disso que ia reflectindo um pouco mais acerca dos modelos de educação e, procurava aplicá-los e ajustá-los às modalidades em que pensava que os seus pontos fortes se verificariam com maior eficácia.

Como refere Siedentop et al. (1986, p. 311), “construir e manter um bom Programa de Educação Física numa escola é um jogo de equipa”, sendo que a minha reflexão sobre esta temática foi em muito auxiliada pela observação e momentos de interação com outros professores e estagiários, dos quais surgiam importantes ideias para a melhoria da prática profissional.

#### **4.1.3.8. Modelo de Educação Desportiva**

“O MED é um currículo e um modelo de instrução concebido para proporcionar aos alunos experiências desportivas autênticas, contextualizadas e aprazíveis, contribuindo para o desejo de se tornarem e permanecerem ativos durante toda a vida” (Siedentop et al., 2011, p.1).

Ao longo do primeiro ano do Mestrado, este modelo de educação é nos trazido como uma abordagem que acima de tudo procura reduzir e extinguir parâmetros de exclusão, assumindo-se como um modelo que valoriza a competição em harmonia com a inclusão, visando dar aos alunos o sentimento de pertença a um grupo e todos os fatores que isso acarreta.

Assim sendo, após um ano de muita informação e absorção de ideias acerca daquilo que era o MED, para além de alguma experiência prática, em condições de ensino menos reais, tinha a certeza que teria de aplicar este modelo no meu ano de estágio. Sabia das suas mais-valias, no entanto tinha também consciência que o modelo abrangia muitos aspetos e que, sobretudo por a minha turma ser de 6º ano, tudo teria de ficar bem explícito para que de facto os alunos entendessem as suas capacidades e a sua aprendizagem como um contributo a ser levado para um trabalho de equipa. A organização das atividades por equipa, em que todos os alunos colaboram e o resultado final resulta do contributo de todos, (...) minimiza as diferenças individuais e potencia a participação ativa e deliberada dos alunos nas tarefas de organização e de aprendizagem” (Graça & Mesquita, 2011, p. 60).

O MED foi apenas aplicado no 3º período, na modalidade de voleibol, apesar de ao longo de todo o ano ser, de certa forma, preparado noutras modalidades, através de competições formais entre equipas e de trabalho cooperativo, em que visava transmitir de forma gradual, maior autonomia e confiança aos alunos. A formação de grupos foi assim um primeiro passo confiante, pois nesta fase já possuía um conhecimento muito significativo dos alunos, o que era altamente imprescindível, uma vez que os critérios de formação de grupos visam assegurar, não apenas o equilíbrio competitivo das equipas, mas também o desenvolvimento das relações de cooperação e entreajuda na aprendizagem (Siedentop, 1998). Previamente à apresentação

das equipas, através de *powerpoint*, apresentei aos alunos aquelas que seriam as suas responsabilidades, animando-os com fotografias que iam caracterizando as diferentes fases de uma época, bem como os rituais que lhe são inerentes.

No que diz respeito aos rituais e elementos que cada equipa teria de ter, não pedi aos alunos que trouxessem *tshirts*, pois a escola tinha já tido as suas para o efeito, com o nome da mesma, em que os alunos já tinham gasto dinheiro. O facto de os alunos serem ainda de uma baixa faixa etária complicaria também este aspeto, uma vez que os alunos poderiam não ter *tshirts* de cor igual e sinto que, fosse por um ou dois alunos, o assunto se iria arrastar e demorar a resolver. Assim, os alunos usavam a da escola que era de uso obrigatório e foi atribuído a cada equipa um jogo de coletes, com a cor que seria então a cor da equipa. A mascote e o grito foram bem integradas nas equipas, em especial este último, uma vez que desde início do ano tínhamos um grito de turma e era algo que os alunos já valorizavam. No caso concreto da mascote, houve apenas uma equipa que trouxe sempre a mascote, as restantes chegaram com algum atraso, facto que obviamente era tido em conta na avaliação das equipas e que portanto, os alunos acabaram por resolver ainda na fase de pré-época.

Os alunos demonstraram desde o primeiro momento entusiasmo com as aulas, mas o desafio foi encontrar um equilíbrio entre a autonomia e a responsabilidade que eles teriam de ter para que as tarefas fossem cumpridas, em comprometimento com a equipa.

Numa primeira fase, na pré-época, nas três primeiras aulas estive mais presente na orientação das tarefas, sendo eu a construir os exercícios iniciais de relação com a bola, com o objetivo de lhes fornecer indicações chave que estes guardassem para futuro uso. Aqui, com vista a fomentar uma participação mais ativa, cativei os alunos para a observação. Observarem os colegas e com auxílio de apoio teórico tentar perceber o que os colegas podiam melhorar. Assim, eu ia passando pelos diferentes espaços das equipas e questionando-os acerca do que poderia ser melhorado.

Nas aulas seguintes, dei-lhes maior liberdade para iniciarem os exercícios iniciais, no entanto rapidamente constatei que havia pouco empenho naquilo que era o trabalho de casa e os alunos não estavam verdadeiramente



implicados nas suas tarefas, principalmente os capitães que tinham de fazer um melhor uso do manual do capitão e potenciar o seu espírito de líderes.

Com o decorrer das aulas, verifiquei que de facto era difícil para os alunos terem uma autonomia para decidir como exercitar os conteúdos e tive de ter uma participação um pouco mais ativa, no sentido de comunicar com os capitães as sugestões de exercícios, sem nunca os desresponsabilizar de reunir o grupo e pôr a equipa a exercitar em grupo.

Na última aula de pré-época as equipas exercitaram todas o mesmo exercício, sendo que os elementos das equipas estavam de um lado da rede, espalhados ao longo de todo o espaço, com bola na mão e, apenas uma equipa se deslocava lateralmente, do outro lado da rede, respondendo com passe a todos os colegas que lançavam a bola por cima da rede. Esta aula decorreu assim, numa espécie de trabalho em conjunto, realizando-se jogos amigáveis com vista a ultimar a preparação das equipas para a competição.

Na fase da competição verifiquei uma vez mais que a turma era extremamente competitiva e que o fair-play teria de ser muito valorizado. Irremediavelmente, o resultado era importante, mas ao longo das aulas, em que as pontuações apareciam atualizadas, com as fichas de resultados e as fichas de avaliação de participação colocadas na cartolina, os alunos começaram a aperceber-se que ganhar só não compensava e, que era essencial que todos participassem e respeitassem as regras, pois era aí que iam conquistar muitos pontos. A questão da pontuação era importante, mas em consonância com isso, procurei dialogar com eles acerca de como aquilo que lhes era pedido para melhorarem teria consequências positivas para todos no ambiente da aula e na festividade de todos. Serem corretos e justos em todas as tarefas era uma obrigação!

De início, notava-se ainda a criação de conflitos com quem arbitrava, facto que começou a ser cada vez mais tido em conta nas pontuações. De forma quase automática, os alunos mais maduros começaram a chamar a atenção dos mais “distráidos” pela forma como estavam a perder pontos. Verifiquei que, sem qualquer indicação da minha parte, para além da que tinha dado na apresentação inicial do MED, os alunos começaram a cumprimentar-se no final do jogo, constatei que houve um crescimento maior nas suas competências relativamente à arbitragem e, de forma gradual, o clima da aula

foi ficando cada vez mais entusiasta e motivador para todos. Aqui verifiquei que os seus pares, em muitas ocasiões, conseguem ser eficientes e que não era tão necessário a professora lembrar constantemente o que tinham de fazer. Era necessário “promover, provocar, emancipar...” (Rui Grácio).

Assim, foi com a turma já dentro de um espírito de maior fair-play e responsabilidade em todas as tarefas que chegamos ao Evento Culminante. Este foi um momento único para os alunos e professores. Foi possível organizar uma tarde para este acontecimento, participando as seis turmas que tinham os professores estagiários. Esta organização foi um momento marcante, foram montados vários campos, no campo de futebol de 7 da escola, que foi decorado para o momento festivo que se avizinhava, acompanhado por música e muita animação. Uma tarde desportiva, em que os alunos demonstraram tudo o que tinham aprendido até então. O Evento foi dividido em duas competições, turmas do 7º ano e turmas de 5º e 6º ano. Apenas uma das equipas chegou à final e foi maravilhoso ver como os restantes fizeram claque por essa equipa, vivenciando-se um clima de grande entusiasmo. A entrega da taça de vencedores foi vivida por todos com alegria, todos quiseram pegar na taça, todos valorizaram as medalhas que correspondiam aos seus lugares. Acima de tudo, foi um momento em que tive a certeza que os alunos tinham compreendido que tudo aquilo se tratava de muito mais do que ganhar ou perder, mas sim de aproveitarem, de usufruírem.

A vivência destes alunos com o MED era inexistente até este ano, logo houve aspetos que demoraram a surtir o efeito desejado. Também a faixa etária dos alunos não pode ser esquecida, estão numa fase de forte desenvolvimento da personalidade, gostam de vincar as suas posições e apesar de terem demonstrado que gostam do trabalho de equipa, em geral, demoram a interiorizar certas normas e a aceitação dos valores é feita lentamente, com as suas experiências e vivências do dia a dia, das quais tentei que tirassem algumas “lições”. Sem dúvida que “os pequenos ganhos do dia-a-dia, são grandes ganhos no fim de um ano”. O processo foi muito gratificante e muito fértil. Foi possível aliar um desenvolvimento em todas as componentes sociais e de rituais desportivos que caracterizam o MED, a uma evolução significativa na compreensão dos aspetos técnicos e táticos do jogo.

#### **4.1.4. A Avaliação como processo ativo**

Lado a lado com as tarefas diárias de um professor, no que diz respeito à aula, tal como o planeamento, a gestão e organização do tempo e espaço de aula e a de criar e proporcionar oportunidades de aprendizagem aos seus alunos, mediante objetivos, caminha uma outra função que envolve todos estes parâmetros referidos.

Avaliar é, certamente, uma das “missões” que cria ânsia e longas horas de reflexão aos professores, sobretudo quando se está em início de carreira. Como Rosado & Colaço (2002, p. 23) salientam “não se pensa que seja possível avaliar independentemente das pessoas em causa, não se pensa que existem critérios de avaliação absolutamente neutros ou isentos, aceitando-se que não é possível uma objetividade total”.

A avaliação diagnóstica foi a primeira a ser posta em prática, formalmente e num formato algo abrangente. Foi decidido pelo NE que esta seria feita inicialmente para os JDC que iriam ser abordados ao longo do ano (andebol, basquetebol, futebol e voleibol), numa aula de 90 minutos. Esta foi suportada, com o recurso a gravação de vídeos em certos momentos da aula. Antes, porém, de esta ter lugar, foi necessário determinar aqueles que eram os critérios estabelecidos para esta área curricular. No sentido de uma maior resposta a esses critérios, a AD foi toda efetuada em contexto de jogo, o que para além de privilegiar os aspetos táticos, técnicos e de tomada de decisão, fornecia muitas indicações sobre a atitude dos alunos nas aulas e na relação com os outros. Após a recolha de toda a informação que consideramos necessária procedemos à elaboração do planeamento intencionalmente orientado para o sucesso dos alunos. A elaboração das respetivas grelhas de avaliação, elaboradas com o auxílio de matéria abordada nas didáticas específicas, no 1º ano do 2º Ciclo de EEFEBS, veio confirmar a complexidade desta tarefa.

“No que ao objetivo da aula diz respeito, senti claras dificuldades em conseguir fazer uma observação consistente de todos os alunos, nas diferentes modalidades, mas penso que, em geral, consegui situar a turma em todas elas, percecionando-a como uma turma relativamente heterogénea onde se poderá, por vezes, constituir dois grupos em níveis distintos. Neste

sentido, os vídeos captados durante a aula serão um recurso significativo para uma mais eficiente observação individual de cada aluno.” - Reflexão de aula nº 3 – 25/09/2012

A avaliação formativa foi um guia obrigatório para um planeamento ajustado e uma transmissão gradual dos objetivos dos conteúdos da disciplina aos alunos. Com efeito, Abretch (1994) sublinha como grande objetivo da avaliação formativa, a consciencialização, por parte do aluno, da dinâmica do processo de aprendizagem. Assim, para além de verificar as condições em que a aprendizagem decorria, tendo preocupações que regulassem este dispositivo pedagógico, a mesma exigia funções anexas que Hadji (1994) enumera: *segurança*, fazendo incrementar a confiança do aluno em si próprio, *assistência*, definindo etapas e fornecendo os apoios para a progressão, *feedback*, “equilibrando” na informação as etapas vencidas e as dificuldades encontradas e o *diálogo*, sempre fundamental entre aluno e professor.

(Abretch, 1994, p.19) refere que a avaliação tradicional “lança o aluno na maior passividade, na medida em que, deixando subitamente de ser sujeito, ao ser avaliado, torna-se simples objeto de uma sentença exterior a ele, nada mais tendo a esperar do que indulgência por parte de quem o julga...”. O autor apela assim a uma maior explicitação a favor do aluno, fazendo com que este conheça a sua própria trajetória e os critérios, que lhe permitam saber os aspetos positivos do seu percurso e as lacunas das suas sucessivas aprendizagens. De facto, a necessidade de consciencializar os alunos de que as suas opções são a chave daquilo que aprendem e daquilo que serão capazes de fazer, era necessário. Ao mesmo tempo que os responsabilizava pelos seus resultados e pelo esforço realizado, procurava situá-los, posicioná-los no nível correspondente para que pudessem ter a oportunidade de melhorar as suas competências. A consciencialização acima referida parecia ter mais efeito quando complementada por uma avaliação sumativa. Recordo que houve um momento, após avaliação sumativa, em que vários alunos pareceram “despertar” mais para a “parente” avaliação formativa, aquando no início do 3º período, na primeira aula, fazia um balanço do ano até então.

“Ao mesmo tempo que não esquecia os comportamentos positivos e o que de valioso havia a salientar, procurei, uma vez mais, transmitir aos alunos os vários elementos da avaliação, referindo, a título de exemplo, que quem já é extremamente empenhado e tem melhorado muito a nível técnico, pode ter muito que desenvolver no aspecto cooperativo, outros, por sua vez, podem com facilidade assumir uma postura ainda mais pontual, sem falhas, entre outros aspetos. Senti que o discurso captou bastante a atenção dos alunos, um aluno fez uma primeira questão do que podia melhorar e surgiu algum diálogo, que considerei muito positivo. Desta forma, muitos dos alunos como que fizeram uma paragem, numa estação, tentando perceber onde estavam, algo que têm de fazer muito mais para eles próprios, refletindo sobre as suas ações e procurando melhorar. Cabe-me a mim também fazer com que as minhas intervenções e a comunicação e relação que mantêm comigo e com os colegas, seja um potenciador disso mesmo.” - Reflexão nº 68 – 02/04/2013

A avaliação sumativa funcionava então como um balanço final de uma ou várias sequências de acontecimentos, que procurava ter devidamente registados. A procura por ser justa no processo de avaliação, implicava um comprometimento maior com o meu crescimento ao longo das aulas. Tinha que ser capaz de ver, de estar no sítio certo mais vezes, de conseguir ser mais “certeira” no feedback, e de muito mais. Refletir sobre o que via e pensava, fazia igualmente com que aumentasse a minha confiança na minha perceção e avaliação dos acontecimentos, sendo que o “juízo de avaliação pertence à evidência, à categoria dos juízos de valor” (Hayde, 1994, p. 32). Essa categorização é realizada pelo professor, que tem uma hierarquia de valores, o que atribui uma subjetividade, sempre presente na avaliação.

Tendo em conta todas as características da avaliação, que contribuem para essa subjetividade, a responsabilidade de avaliar exigia trabalho de casa e “de campo”, com vista a atenuar as suas fraquezas, fazendo dela um instrumento o mais justo possível. No entanto, nos momentos formais de avaliação sumativa, a escala de valores utilizada trouxe alguma frustração. Percecionei-a como extremamente redutora e em vários momentos senti que dentro da mesma classificação, havia avaliações algo distintas. Independentemente deste fator, procurei balizar com clareza os diferentes níveis para que, seguindo os critérios e registos pudesse encontrar certeza nas minhas decisões.

## **4.2. Área 2 e 3 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade**

Com as primeiras vivências do início do ano, deu-se um gradual conhecimento das funções inerentes a um professor. Com um maior e gradual conhecimento das mesmas, veio a certeza de uma responsabilidade e compromisso com a comunidade escolar, que ultrapassava as paredes do pavilhão ginnodesportivo.

Os primeiros passos dados na escola foram um misto de descoberta e de realização. As circunstâncias do dia-a-dia foram tornando cada dia numa etapa. Todos os dias sentia que levava comigo algo de novo, começando a conhecer as pessoas que me rodeavam e que contribuíam para a vida da escola. A professora cooperante foi-nos proporcionando uma abertura à comunidade escolar, tendo um papel essencial, na nossa envolvência com a mesma. Desde cedo, fez questão de nos mostrar os diferentes espaços da escola e de partilhar as suas atividades, tendo sido a sua energia fundamental para o despertar de uma maior dinâmica do NE, em favor da escola e dos seus alunos.

A participação na organização de eventos desportivos, o “pacto” com o projeto cantina, a projeção de uma ação de formação, os treinos do DE foram alguns dos momentos enriquecedores deste EP, sem os quais não seria possível sentir como completo este percurso. Com eles, ganhei competências que só a prática nas diferentes circunstâncias me proporcionou. Em todos esses momentos me (trans)formava em professora.

### **Projeto Cantina**

A participação ao longo de todo o ano neste projeto foi extremamente importante para um conhecimento maior e mais profundo da comunidade escolar. Este projeto de enquadramento e organização dos alunos na cantina tem como objetivos principais o de promover e desenvolver uma atitude cívica em espaços comuns e públicos e educar para uma alimentação saudável, alertando também para os devidos cuidados de higiene e segurança.

Para que o sucesso do projeto fosse alcançado, contou com a sinergia do contributo de vários professores e funcionários, que colaboravam rumo aos

objetivos delineados. Assim, elaborou-se uma calendarização, que definiu a quinta-feira como o dia, em que semanalmente estávamos presentes na cantina. Esta rotina originou uma maior partilha de momentos com um maior número de alunos. A nossa função tomava uma abrangência significativa em diversas ocasiões, no sentido de alertar os alunos para as diferenças, para o respeito por todos, para travar o desperdício e para compreenderem o papel vital de uma boa alimentação para uma vida melhor. Também aqui, foram sendo requeridas estratégias de comunicação, que contribuíram para a nossa atuação em todos os campos. Conhecer os alunos e adaptar as nossas estratégias era um ponto fulcral.

Para muitos dos alunos que compreendiam e elevavam os valores do projeto era também um momento importante de proximidade com os professores. Mais do que trabalhar para que as regras fossem cumpridas, o NE tinha preocupações com o bem-estar dos alunos e estava ciente da importância que tinha para muitos deles, tal como para nós, a transmissão de confiança e uma partilha de saberes e de histórias, num contexto informal, em que o respeito era mantido e o rigor andava de mãos dadas com a descontração e a boa disposição.

No entanto, tal como em tudo, outros alunos ofereciam resistências, não assimilando os princípios que tinham de imperar para uma organização dos alunos, com vista a um bom aproveitamento do espaço, num contexto formador de uma atitude cívica dos alunos. Tal como no espaço pedagógico que é o pavilhão gminodesportivo, também na cantina foi gratificante verificar a jornada de vários alunos, que progrediram ao longo do ano na sua forma de ser e de estar.

Este foi um projeto de atuação delicado, no sentido que todos os alunos tinham, obviamente, o direito à alimentação na cantina e os alunos das turmas de CEF tinham, inclusivamente, alimentação gratuita neste espaço, sendo por vezes difícil fazer-lhes ver o valor e a importância da comida e das regras. Assim, houve certos constrangimentos que nos obrigavam semanalmente a pensar e repensar a nossa atuação naquele espaço, no sentido de alcançar os objetivos que, tal como é referido no relatório de avaliação, foram cumpridos.

## **Desporto Escolar**

A escola como espaço capital de educação é um local privilegiado para a prática desportiva. No sentido da importância que se reconhece no desporto como elemento fundamental de uma educação integral, o DE apresenta-se como mais um instrumento importante no combate ao insucesso e abandono escolar e de promoção da inclusão e de hábitos de vida saudável, Programa para o DE (2009-2013).

Desde cedo percebi que estava numa escola com um grupo de E.F. muito dinâmico e que promovia um grande leque de oportunidades de prática desportiva aos seus alunos. Assim, com naturalidade havia um número considerável de alunos inscritos nas diversas modalidades.

Ao longo deste EP, estive mais proximamente ligada com as modalidades de ténis de mesa e badminton, orientadas pela minha professora cooperante. Os treinos semanais tornaram-se uma parte muito importante do estágio. O facto de os mesmos serem em horários abrangentes, facilitava uma grande adesão, permitindo aos alunos ocupar os tempos livres com prática desportiva. Ao longo dos treinos os alunos foram estabelecendo uma relação de confiança, e era com satisfação que correspondiam ao desafio de jogar também contra os elementos do núcleo de estágio, nos mini-torneios que organizámos em alguns treinos, como parte importante de uma motivação que os acompanhou ao longo do ano e que conferiu aos treinos um ambiente muito positivo.

Parte importante da motivação era a competição do quadro competitivo do DE, onde os encontros com outras escolas permitiu-lhes conhecer outros pares com interesses desportivos semelhantes, ajudando-os a perceberem o seu nível competitivo em confronto com os outros. Assim, para muitos alunos, o DE apresentou-se como uma benéfica ocupação de tempos livres, como uma oportunidade de prática desportiva, e de satisfação pessoal e coletiva. Para outros, principalmente para os que há mais tempo estavam inscritos no DE, os treinos eram levados com um maior grau de competência e concentração, com vista a um progresso e bons resultados nas competições do quadro competitivo. Acima de tudo era essencial conhecer as motivações dos alunos e dar-lhes resposta. Num ambiente agradável, com o material e espaço



disponível que havia, acrescentando organização foi possível proporcionar diferentes contextos para diferentes objetivos de alunos distintos, tendo em mente que para muitos deles a escola é o único lugar onde praticam desporto.

Este meu envolvimento com o DE permitiu-me perceber como este está delineado e implementando, particularmente na minha escola, percecionando melhor de que é que o seu sucesso está dependente, bem como a forma como a nível externo as competições estão organizadas, principalmente nas modalidades de badminton e ténis de mesa.

## **I Gala do Desporto Escolar**

Pela primeira vez na Escola Básica Dr. Costa Matos foi organizada a Gala do Desporto Escolar, com o intuito de premiar e incentivar os alunos envolvidos nas várias modalidades. Esta teve lugar no campo sintético de futebol de 7 da escola, aproveitando-se as bancadas para os pais, alunos e toda a comunidade escolar que quisesse assistir,

Numa escola que tantas modalidades põe à disposição dos alunos, em horários muito favoráveis, fez todo o sentido festejar o desporto desta forma. . Com a realização deste evento pretendeu-se dar visibilidade não só aos alunos, aos responsáveis pelas equipas como também à própria escola. Possibilitou aos pais verem os seus filhos serem apreciados pelo seu empenhamento e participação assim como também conhecerem de perto a realidade escolar vivida neste contexto.

A organização deste evento apelou ao trabalho em equipa e reforçou os laços que unem os elementos do Grupo de Educação Física que mais uma vez demonstrou uma inabalável cumplicidade. Envolveu bastante trabalho ao nível de deslocação de materiais, como cadeiras, mesas para a improvisação de um palanque, bandeiras, gentilmente emprestadas pelos serviços do DE no Porto, e aparelhagem de som. A decoração do espaço transformou-o e conferiu-lhe um aspeto digno de um acontecimento desta natureza. Foi sem dúvida surpreendente perceber que é possível realizar atividades de qualidade quando estão envolvidos profissionais entusiastas e motivados mesmo quando as circunstâncias atuais não o fariam supor. A gala decorreu no final da tarde e

após cerca de uma hora e meia, foi possível juntar uma vez mais os alunos inscritos no DE para um jantar animado, em conjunto com os professores, onde não faltou a participação de um jovem músico ex aluno da escola que aceitou ao convite e que fez a alegria sobretudo dos mais novos.

Foi assim um dia muito alegre, da última semana de aulas, onde alunos, professores e funcionários se divertiram na sua “casa”, onde vivem e aprendem em conjunto. De realçar também a importância que tem a colaboração dos funcionários da escola desde o porteiro à cozinheira, com quem também foram fomentadas relações de trabalho ao longo destes eventos benéficos para toda a comunidade escolar.

## Corrida do Pai Natal

O conhecido corta-mato escolar teve, no dia 12 de Dezembro, lugar na Escola Básica Dr. Costa Matos e proximidades, num formato já adotado há alguns anos por esta escola. Uma vez que este evento ocorre numa data próxima da Época Natalícia, a corrida adota então esta temática.

Assim, na data marcada, os alunos comparecem na escola, iniciando o levantamento dos respetivos dorsais, conjuntamente com um gorro de Pai Natal. Foi lhes também solicitado que levassem vestida a *tshirt* da escola de cor verde, atribuindo à corrida um colorido condizente com a época. Antes de tudo isto ter lugar, foi necessário preparar o grande dia. Assim, desde cedo todo o núcleo se mostrou empenhado em contribuir da melhor maneira para o sucesso da atividade. Para além de dar seguimento às inscrições dos alunos das suas respetivas turmas, o núcleo mostrou-se disponível para todas as tarefas inerentes à organização deste tipo de eventos, tendo ainda realizado um aquecimento geral com todos os participantes, com música e coreografias que animaram os momentos antecedentes da corrida.

Este foi então o primeiro grande evento desportivo do ano, na qual foi possível ter uma maior noção dos constrangimentos e necessidades de um acontecimento como este, onde está envolvido um elevado número de pessoas. Através dele, foi possível refletir sobre os diversos aspetos que havia a melhorar.

Tal como ditam as regras, os alunos com melhores resultados, dentro dos respetivos escalões, tiveram a oportunidade de participar no corta-mato, a nível distrital. Este foi também um dia bem passado, de grande nível organizacional onde foi possível constatar a celebração do Desporto, com um grande número de alunos envolvidos. Este tipo de iniciativa constitui-se sobretudo como mais um fator de motivação e de fidelização ao exercício físico e ao desporto na sua vertente social e cultural.

## **Visita Semana Olímpica**

Ao ter conhecimento do evento da Semana Olímpica, todos os elementos dos núcleos de estágio, concordaram que seria uma mais valia para os alunos, absorverem um pouco daquilo que é a cultura desportiva e a realidade do país no contexto dos Jogos Olímpicos e, acompanharam as suas turmas de 7º ano à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Debatendo a ideia, ficou então decidido que apenas as turmas do 7º ano iriam poder usufruir dessa visita, uma vez que as restantes turmas ao encargo de ambos os núcleos eram turmas de CEF, com alunos que não demonstravam até então ter interesse e tirar proveito daquela oportunidade, e alunos de 5º e 6º ano, cuja idade ia condicionar a organização e utilidade da visita. Ficou então decidido que o evento era adequado às quatro turmas de 7º ano que aderiram muito bem à ideia e puderam usufruir de todas as experiências proporcionadas pelo mesmo. Desde a exposição que lhes deu a conhecer um pouco mais sobre as modalidades olímpicas e os feitos dos atletas portugueses, à oportunidade de jogarem rugby e realizarem testes de velocidade, entre outras, tudo foi aproveitado por eles da melhor maneira nessa manhã, tendo tido ainda a possibilidade de conhecer uma instituição de nível académico superior, onde os seus professores se estavam a formar.

Foi para nós um momento de grande proximidade com os alunos na medida em que foi possível satisfazer as suas curiosidades, perceber alguns dos seus interesses e contribuir para a clarificação de algumas dúvidas, algumas delas já em relação ao futuro académico e profissional. Foi extremamente gratificante ver alguns dos alunos muito entusiasmados com novas modalidades, sendo que alguns até foram convidados a aparecer num futuro próximo, com vista a experimentarem novamente a modalidade de rugby.

## **Torneio de Futebol Páscoa**

Este evento foi organizado no sentido de aproximar os alunos das turmas de CEF-1 e 2, das dos currículos regulares, 8º e 9º ano, aproveitando o desporto e em particular o futebol. Alguns alunos estiveram envolvidos na organização, onde também foi possível contar com o presidente da recém criada Associação de Estudantes. Foram ainda convidados dois ex alunos, a frequentarem outras instituições de ensino, que pela atitude e prestígio junto dos seus pares pessoas, com a sua presença contribuíram para o equilíbrio das relações interpessoais.

Assim, desde cedo na reunião antecedente ao torneio, as regras foram definidas em conjunto e decidiram-se princípios extremamente importantes para o bom funcionamento do torneio, desde logo na questão da arbitragem, sendo que cada equipa inscrita teria de ter dois elementos que aturiam igualmente como árbitros noutros jogos. Assim, perante a nossa supervisão, os alunos sentiram que lhes estavam a ser dadas tarefas e responsabilidades, marcando os resultados, garantindo água para todas as equipas, colocando música, fazendo uma reportagem fotográfica, entre outros aspetos que assinalaram o acontecimento.

O regulamento previa também que todas as equipas em competição teriam de ter sempre no mínimo um elemento do sexo feminino em campo, contribuindo para uma maior inclusão das raparigas nesta modalidade, que há uns anos não era tida em conta para elas. Felizmente, nos últimos tempos temos assistido a uma grande evolução neste capítulo e foi então um dos pontos fortes do torneio possibilitar a participação das raparigas no mesmo.

Devido ao facto de estarem no período de interrupção das atividades letivas, vários alunos deixaram que a descontração ultrapassasse a responsabilidade que a sua inscrição no torneio exigia e não compareceram, o que obrigou a algumas alterações na estrutura do torneio. No entanto, uma vez mais, com diálogo com os alunos foi possível tomar a melhor decisão para todos, mantendo a competitividade e festividade do torneio que terminou então mais cedo do que o que estava previsto.

No final, após se definir a tabela classificativa e se ter transmitido o balanço muito positivo do evento a todos os alunos, a escola assegurou um almoço para todos os intervenientes na organização, mantendo-se a proximidade dos estagiários com os alunos.

Este foi um evento extremamente gratificante. Muitas das vezes, os alunos tendem a imitar os comportamentos que em várias ocasiões veem no contexto desta modalidade, que move multidões, ultrapassam a competitividade e instalam, por diversas vezes, o conflito. Naquele dia ajudamos a demonstrar que se pode viver a paixão pelo jogo, mantendo-se o respeito pelo mesmo e pelos que o jogam connosco, transmitindo responsabilidade e autonomia aos alunos. Estes foram fatores que verdadeiramente conduziram a uma manhã de boa prática desportiva.

## **Visita Parque Aquático**

Esta visita que já têm sido atividade presente no Plano Anual de Atividades da escola nos últimos anos, objetiva ser um momento de diversão e de convívio entre todos os alunos e alguns professores e assistentes operacionais, num contexto informal de lazer. É uma atividade com uma grande adesão, em especial por parte dos mais novos e que acarretou uma grande e cuidada organização.

Assim, uma vez mais ao nível da organização e distribuição de tarefas, foi um dia que contribuiu para pormos em prática alguma “agilidade”, desenvolvida em tarefas semelhantes, de menor dimensão. A distribuição dos alunos pelos transportes foi então um processo apenas possível com a cooperação dos professores envolvidos na atividade. Nesta fase, já havia uma maior ideia de como efetuar certos procedimentos, nomeadamente realizar a chamada com os alunos já dentro da camioneta, quando alertar os alunos para as regras e horários, entre outros aspetos, nos quais fomos também desenvolvendo uma contínua capacidade de comunicar para diferentes números de alunos.

A atividade correu, como era expectável dada a organização, extremamente bem. Os alunos puderam, mais uma vez, acrescentar ao seu reportório de experiências um dia alegre e ativo. Inicialmente tive algumas preocupações de como seria conseguir “controlar” um número tão elevado de alunos, mesmo sendo bastantes professores, uma vez que muitos dos alunos não sabiam nadar. No entanto, com o passar dos primeiros minutos, percebi que, apesar de ser importante mantermos em certos momentos um olhar mais atento, perante algumas situações, o espaço estava, obviamente, preparado para o número de pessoas lá presentes, e os alunos cientes das suas “limitações”, o que facilitou muito a atividade e permitiu que professores e funcionários passassem também uma tarde agradável e interativa com os alunos.

Na minha opinião, após um ano de trabalho, este tipo de atividades é uma excelente oportunidade para dar início às férias, premiando os alunos cumpridores. A escola apenas permite que vão os alunos que não têm qualquer problema disciplinar grave ao longo do ano, sendo que a decisão

cabe obviamente aos encarregados de educação que podem também considerar se o seu encarregado merece ou não participar na atividade.



## **Direção de turma**

Ao longo deste ano consegui compreender algumas das funções de um DT, embora não estando ligada diretamente a este papel. Através de alguns acontecimentos e tarefas que tive consegui ter a noção de determinadas responsabilidades deste cargo, não ficando com um conhecimento total do mesmo, mas ficando ciente de alguns parâmetros importantes.

Primeiramente, o facto de no início do ano ter tido a responsabilidade de preparar uma apresentação, respeitante à caracterização da turma, numa reunião de conselho de turma, proporcionou-me dialogar com o DT da turma e desenvolver um maior conhecimento dos mesmos, de uma forma geral. Com a junção de informação presente nas fichas que entreguei aos alunos no início do ano e as fichas emprestadas pelo DT, foi possível obter um conhecimento muito importante dos nossos alunos. Desde com quem vivem, ao apoio que têm em casa para estudar, ao transporte utilizado no percurso para a escola, hábitos alimentares, gostos e principais interesses, bem como conhecer o contexto socio-económico dos alunos, entre outros, foram fatores que permitiram saber com mais clareza a quem nos dirigimos. Este foi um momento importante não só pela recolha e apresentação da informação, como pelas questões pertinentes que foram surgindo entre todos, no sentido de auxiliar os alunos nos aspetos mais frágeis do seu contexto, auxiliando-me a melhor perceber o papel do DT e aquilo que ele pode fazer tanto no contexto escolar mais diretamente, como na “ponte” que constrói entre a escola e a casa dos alunos.

Paralelamente a este contacto que fui mantendo com o DT da minha turma, percecionando alguns dos seus encargos. Estive também, relativamente, por dentro dessas funções, pelo contacto próximo com a professora cooperante, que era a DT de uma turma de CEF e que, partilhava muito daquele que era o seu trabalho diário com o NE. Esta proximidade com a cooperante, uma professora experiente, permitiu-me constatar a prática de muitos aspetos dos quais apenas sabia algo na teoria, possibilitando-me alargar o espectro de conhecimentos práticos deste cargo.

## **Aulas com as turmas de CEF**

No 3º Período, em conversa de núcleo de estágio, surgiu a ideia de proporcionarmos as turmas de CEF, da PC umas aulas diferentes, com os professores estagiários, no sentido de os cativar um pouco pela diferença, isto é, por algo novo e ao mesmo tempo também nós termos um maior contacto na aula propriamente dita, com uma realidade diferente daquela que era o nosso dia-a-dia.

Foi assim que surgiram quatro aulas que se centraram mais em trabalho de força, com bolas de *fitball* e bolas medicinais, transmitindo-lhes um pouco daquilo que pode ser feito com simples objetos e o peso do próprio corpo. Realizamos também JDC, mais na parte final das aulas, em que também os integrávamos como jogadores, procurando criar uma maior proximidade com aqueles alunos, sempre que o mereciam. Exercitaram também os saltos em mini-trampolim e saltos no boque, aproveitando o facto de sermos um maior número de professores, para aprofundarmos estes conteúdos que ainda não tinham sido abordados ao longo deste ano e que exigiam bastantes precauções.

As turmas, a de 2º ano mais do que o 1º, tinham efetivamente vários alunos que ofereciam algumas resitências, demonstrando-se constantemente descomprometidos para com as aulas e a escola em si. Na primeira aula recordo-me que o circuito de força foi também um percurso de conquista dos alunos, de os motivar com os diferentes exercícios e de estabelecer uma comunicação harmoniosa. No final das primeiras aulas, em resposta ao sucesso que foi conseguido na aula, jogámos basquetebol com eles e foi conseguido um balanço extremamente proveitoso da aula. Porém, nas aulas seguintes, para com muitos dos alunos, pareceu um novo começo, uma vez que a sua atitude para com a escola, fazia com que chegassem reticentes à aula, carecendo do ânimo e motivação que creio que fomos impondo gradualmente. Assim, as duas últimas aulas decorreram novamente num clima positivo, sendo que havia claro momentos em que era necessário sermos mais duros para que o rigor se mantivesse. Porém, foi extremamente gratificante contactar com estes alunos e conseguir terminar a última aula com uma

sugestão de alguns deles, fruto de uma comunicação e proximidade que foi sendo conseguida. Assim, transmitindo-lhes uma certa recompensa e também responsabilidade, proporcionamos-lhe um jogo de lançamentos ao cesto de basquetebol, com o auxílio do salto em mini-trampolim, criando todas as condições de segurança com toda a ajuda deles. Conseguiu-se assim juntar um pouco de todos os conteúdos abordados, num jogo divertido e em que lhes podia ser colocados inúmeros objetivos, capacitando-os para o trabalho e esforço para que as metas possam ser alcançadas.

Concluo que, uma vez que nós dávamos aulas a turmas de 5º, 6º e 7º ano, a nossa atuação foi verdadeiramente bem complementada com estas aulas, dirigindo-nos a alunos de uma faixa etária mais avançada e que, no seu global, ofereciam maiores resistências às aulas. Foi assim necessário uma vez mais refletirmos sobre as nossas estratégias, procurando o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, bem como verificar como de facto o ensino é dependente de diversos parâmetros, que são tidos em conta na conceção, planeamento e avaliação. Verificar o contexto em que estamos inseridos torna-se essencial para planear e adaptar as diferentes “táticas” da atuação enquanto professores.

#### **4.3. Destreza manual no Ensino Básico – Um estudo realizado em jovens do 5º ao 7º ano**

##### **Introdução**

O presente trabalho científico surge no âmbito do 2º Ciclo de Estudos em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, integrando o relatório de estágio.

O objetivo deste estudo é perceber de que forma variam os níveis de destreza manual ao longo dos três primeiros anos do 2º Ciclo do Ensino Básico. Uma vez que o núcleo de estágio leciona a três turmas de anos diferentes, abrangendo o 2º Ciclo do Ensino Básico e o primeiro ano do 3º Ciclo do Ensino Básico (5º, 6º e 7º anos), surge com pertinência entender quais as diferenças de destreza manual dos diferentes grupos de alunos. A amostra é então composta por alunos 5º, 6º e 7º ano, com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos, num total de 60 alunos (31 raparigas e 29 rapazes).

##### **Revisão da literatura**

A destreza manual divide-se em duas importantes categorias: a destreza fina e a destreza global. A destreza fina refere-se à habilidade para manipular objetos, usando as partes distais dos dedos, envolvendo movimentos precisos com objetos de dimensão reduzida. Na destreza global, geralmente referida como destreza manual, os objetos a manusear são habitualmente maiores e a sua manipulação requer movimentos mais globais, em detrimento de movimentos interdigitais (Desrosiers, Rochette, Hébert & Bravo, 1997).

As assimetrias manuais e pedais resultam da ação espontânea, rápida e eficaz de um lado do corpo em comparação com o outro, para as mais variadas tarefas do dia a dia (Vasconcelos, 2007). Vasconcelos (1991) refere que se encontram diferenças previsíveis, entre sexos, ao nível da destreza

manual, com alguma regularidade, defendendo, no entanto, que as mesmas só se tornam evidentes a partir dos 13 anos – início da puberdade.

A área da preferência manual suscita ainda diversidade de opiniões, havendo autores que defendem que a mesma é mais influenciada por fatores genéticos e outros que a relacionam mais com o âmbito social.

Miller e Annett cit. por Silva (1995) defendem nos seus estudos que a preferência manual se define desde os 3 anos e que, a partir dessa idade, se se alterar é de forma muito ligeira. Porac e Coren (1981) defendem que a preferência manual mais incidente pode ser justificada pelo “mundo destro”. Os autores defendem que vivemos num mundo concebido para destrímanos, onde a maior parte das atividades tem de ser realizada com a mão direita. A preferência manual define-se pela tendência que temos para utilizar mais uma mão em detrimento da outra, consistindo na mão mais usada, a mão considerada preferida. No entanto, ter preferência por uma mão para realizar determinada tarefa não significa exatamente uma maior proficiência dessa mão. Nem sempre a mão preferida é a mais eficiente (Vasconcelos, 2004).

As questões de preferência manual originam então uma diferença de habilidade de uma mão relativamente a outra, verificando-se uma assimetria motora funcional (AMF) em cada sujeito, podendo esta ser mais ou menos vincada. Mais concretamente neste estudo, com uma faixa etária baixa, há que considerar, neste âmbito, que se verifica que no início dos processos de aprendizagem, a principal meta dos sujeitos é atingir o mais rapidamente possível sucesso nas tarefas propostas. Entende-se assim que, principalmente os mais novos, conferem grande ênfase à prática com o membro com o qual se sentem bastante mais à vontade na execução de um movimento, quando em aprendizagem, pois esse será o que lhes oferece maiores oportunidades de atingir rapidamente um sucesso relativo (Vasconcelos, 2006). Fruto dessa procura rápida pelo sucesso na aquisição de novas aprendizagens, o membro não preferido permanece muito tempo ignorado, até se chegar a situações onde a falta bilateral de competências faça a diferença.

Ainda assim, em geral, em atividades diárias, as crianças usam menos a sua mão preferida que os adultos e usam-na mais sistematicamente à medida que crescem, tornando-se mais eficientes com qualquer das mãos (McManus et al, 1988). Alguns estudos, como é exemplo o de Annett (2002) indicam que

há diferenças entre os sexos no grau de assimetria manual, tendo-se o sexo feminino como mais lateralizado do que o masculino.

Também Singh, Manjary e Dellatolas (2001) observaram no seu estudo que o grau de assimetria das habilidades manuais aumentou com a idade (cit. Vasconcelos et al, 2009). Vasconcelos et al. (2011, p. 200) refere que “para além do sexo, a lateralidade manual parece também estar de algum modo associada à idade”.

Assim, tendo em consideração o desenvolvimento motor da criança, deve-se procurar potenciar um desenvolvimento das habilidades motoras quer com o membro preferido quer com o membro não preferido.

Este estudo surge com a intenção de conhecer os alunos do núcleo de estágio, ao nível da destreza manual, procurando igualmente verificar as suas assimetrias, consoante o género e o ano de escolaridade. Segundo Porac e Coren (1981), a maior concordância entre testes de preferência e de performance manual, constata-se quando é requisitada uma resposta simples, que não esteja claramente submetida à aprendizagem.

## **Objetivos**

### *Objetivo geral*

- Conhecer os resultados da destreza manual de 3 grupos de alunos, em anos distintos de escolaridade;

### *Objetivos Específicos*

- Verificar os valores de destreza manual da mão preferida segundo o sexo e o ano de escolaridade;
- Verificar os valores de destreza manual da mão não preferida segundo o sexo e o ano de escolaridade;
- Constatar a Assimetria Motora Funcional, segundo o sexo e o ano de escolaridade;

## **Hipóteses**

Em concordância com os objetivos propostos, surgem as seguintes hipóteses:

- Os valores de destreza manual da mão preferida diferem em função do sexo;
- Os níveis de destreza manual da mão preferida diferem em função do ano de escolaridade;
- Os níveis de destreza manual da mão não preferida diferem em função do sexo;
- Os níveis de destreza manual da mão não preferida diferem em função do ano de escolaridade;

## **Materias e Métodos**

### Amostra

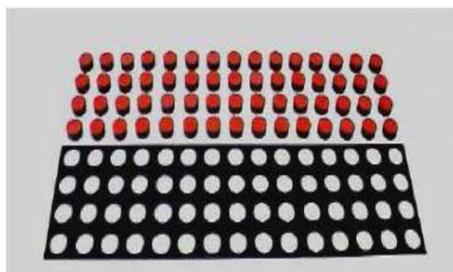
A amostra foi composta por 60 alunos do Ensino Básico, da Escola Básica Dr, Costa Matos, sediada em Vila Nova de Gaia. A amostra integrava 31 raparigas e 29 rapazes, distribuídos pelo 5º, 6º e 7º ano.

### Instrumentos

Para efeitos da avaliação da destreza manual foi utilizado o Minnesota Manual *Dextery Test* – Teste de Destreza Manual de Minnesota (TDMM), frequentemente empregado na avaliação:

- De destreza manual;
- Da coordenação olho/mão;
- Das habilidades motoras globais;
- De problemas de coordenação;

Este teste é constituído por uma placa com 60 orifícios e por um conjunto de 60 peças (pretas/vermelhas) que neles se encaixam. Aplicou-se apenas o Teste de Colocação (TC), sendo que existe também o Teste de Volta (TV) que consiste em retirar as peças do tabuleiro para a posição inicial do TC.



**Figura 1** – Tabuleiro na posição

Desta forma, de acordo com o objetivo do teste, cada sujeito colocou as peças no tabuleiro, sendo alertado para o fazer o mais rápido possível, utilizando primeiramente a mão preferida (MP) e posteriormente a mão não preferida (MNP). Após as peças estarem todas no tabuleiro e o tempo registado, fazia-se deslizar o tabuleiro, para a parte superior da mesa e levantava-se o mesmo, de forma a que as peças ficassem na mesa, mantendo a estrutura, e que o tabuleiro fosse novamente colocado a 25,4 cm do bordo da mesa. Este procedimento repetiu-se a cada tentativa dos sujeitos, sendo sempre previamente realizada uma demonstração e fornecendo-se as devidas indicações. O resultado refere-se ao total de segundos que o sujeito demorou a completar o teste, significando então um número mais baixo, uma melhor performance.

### Procedimentos Estatísticos

Os dados foram tratados no SPSS, com base nos valores médios e desvio padrão.

O teste utilizado foi o teste de Análise de Variância (ANOVA) com teste de Bonferroni para analisar as múltiplas comparações, consoante o sexo, o ano de escolaridade e o membro preferido ou não preferido.

O nível de significância foi de 5%, ou seja,  $p < 0,05$ .



## Apresentação e Análise dos resultados

A tabela 1 apresenta o valor médio dos resultados de cada ano de escolaridade, com a mão preferida e a mão não preferida. É uma análise, em que o sexo não é tido em conta. Verifica-se também a média total da amostra para o membro preferido e o membro não preferido, constatando-se a maior proficiência manual do membro preferido.

Sem ter em conta o sexo, verifica-se que é no 7º ano que se encontram os valores mais baixos, ou seja de melhor performance, quer com a mão preferida, quer com a mão não preferida.

Tabela 1 - Análise Descritiva em função do ano de escolaridade

Descriptives									
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
MP1	5ºano	23	70,65	4,519	,942	68,70	72,61	60	78
	6ºano	18	68,72	5,869	1,383	65,80	71,64	58	78
	7ºano	19	64,47	5,274	1,210	61,93	67,02	57	74
	Total	60	68,12	5,737	,741	66,63	69,60	57	78
MNP1	5ºano	23	75,04	5,580	1,163	72,63	77,46	67	85
	6ºano	18	74,67	6,202	1,462	71,58	77,75	65	87
	7ºano	19	68,21	7,028	1,612	64,82	71,60	57	80
	Total	60	72,77	6,897	,890	70,98	74,55	57	87

Nas tabelas 2 e 3 já se verificam os valores, tendo em conta o ano e o sexo. Ainda antes de se comparar todos estes valores com mais pormenor, pode-se verificar que, em ambos os membros (MP e MNP) há uma diferença entre o sexo feminino e o sexo, tendo os rapazes conseguido, em média, melhores resultados, em todos os anos de escolaridade.

Houve um total de 10 alunos que obtiveram uma melhor performance com a MNP (5 alunos do 5º ano – dois rapazes e três raparigas, 2 alunos do 6º ano – um de cada sexo e 3 elementos do 7º ano – dois rapazes e uma rapariga).

**Tabela 2 - Análise Descritiva em função do sexo e do ano de escolaridade relativamente à MP**

Descriptive Statistics				
Dependent Variable: MP1				
sexo	ano	Mean	Std. Deviation	N
meninas	5ºano	70,71	4,445	14
	6ºano	69,50	6,115	10
	7ºano	64,71	4,424	7
	Total	68,97	5,425	31
meninos	5ºano	70,56	4,902	9
	6ºano	67,75	5,800	8
	7ºano	64,33	5,898	12
	Total	67,21	6,014	29
Total	5ºano	70,65	4,519	23
	6ºano	68,72	5,869	18
	7ºano	64,47	5,274	19
	Total	68,12	5,737	60

Se se olhar ao ano de escolaridade, verifica-se que a performance média melhora, consoante o ano de escolaridade, com exceção do grupo do sexo masculino do 6º ano que apresenta uma média ligeiramente superior aos rapazes do 5º ano. Observa-se igualmente que, os valores médios dos diferentes grupos são, de modo geral, mais distantes entre si no que diz respeito à mão preferida, embora a maior diferença de médias se verifique nos resultados dos rapazes com a mão não preferida, distinguindo-se os do 7º ano com uma média bem mais baixa do que os do 5º e 6º ano. Também as raparigas do 7º ano apresentam uma média algo distinta das médias alcançadas pelo sexo feminino no 5º e 6º ano, com a MNP.

Relativamente a uma análise estatística mais significativa, começando pelos valores que dizem respeito à mão preferida, verifica-se que, fazendo apenas uma comparação entre anos, não há diferenças significativas entre médias entre o 5º e o 6º ano e o 6º e o 7º ano. A única diferença estatisticamente significativa verifica-se, portanto, entre os valores alcançados

pelos alunos do 5º ano e os números apresentados pelos elementos do 7º ano, como se confere na tabela 4.

Tabela 3 - Análise Descritiva em função do sexo e do ano de escolaridade relativamente à MNP

Descriptive Statistics				
Dependent Variable: MNP1				
sexo	ano	Mean	Std. Deviation	N
meninas	5ºano	75,64	5,638	14
	6ºano	75,00	5,055	10
	7ºano	70,71	6,525	7
	Total	74,32	5,827	31
meninos	5ºano	74,11	5,689	9
	6ºano	74,25	7,760	8
	7ºano	66,75	7,162	12
	Total	71,10	7,636	29
Total	5ºano	75,04	5,580	23
	6ºano	74,67	6,202	18
	7ºano	68,21	7,028	19
	Total	72,77	6,897	60

Tabela 4 - Comparação dos valores médios da MP de diferentes anos de escolaridade

Multiple Comparisons						
Dependent Variable: MP1						
Bonferroni						
(I) ano	(J) ano	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
5ºano	6ºano	1,93	1,670	,759	-2,20	6,06
	7ºano	6,18*	1,645	,001	2,11	10,24
6ºano	5ºano	-1,93	1,670	,759	-6,06	2,20
	7ºano	4,25	1,746	,055	-,06	8,56
7ºano	5ºano	-6,18*	1,645	,001	-10,24	-2,11
	6ºano	-4,25	1,746	,055	-8,56	,06

Quando se compara os valores de rapazes e raparigas do mesmo ano de escolaridade, verifica-se que as diferenças já acima mencionadas, relativamente às tabelas 2 e 3, não tem significância estatística, no que diz respeito à mão preferida, uma vez que Sig.> 0,05, como se verifica no quadro 5.

**Tabela 5 - Comparação entre grupos de sexo diferente do mesmo ano relativamente à MP**

Pairwise Comparisons							
Dependent Variable: MP1							
ano	(I) sexo	(J) sexo	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. <sup>a</sup>	95% Confidence Interval for Difference <sup>a</sup>	
						Lower Bound	Upper Bound
5ºano	meninas	meninos	,159	2,268	,944	-4,388	4,705
	meninos	meninas	-,159	2,268	,944	-4,705	4,388
6ºano	meninas	meninos	1,750	2,518	,490	-3,297	6,797
	meninos	meninas	-1,750	2,518	,490	-6,797	3,297
7ºano	meninas	meninos	,381	2,524	,881	-4,680	5,442
	meninos	meninas	-,381	2,524	,881	-5,442	4,680

Por fim, fazendo uma análise aos valores da MP, tendo em conta o sexo e o ano de escolaridade, constata-se que apenas quando se compara os elementos do sexo masculino do 5º ano com os do 7º ano se encontram diferenças estatisticamente significativas, apesar de também em comparação com os mesmos anos, o sexo feminino apresentar valores algo distintos.

Verifica-se apenas uma diferença estatisticamente significativa do 5º para o 7º ano, uma vez mais apenas no grupo dos rapazes, podendo-se conferir, assim, uma maior assimetria nos rapazes do 6º ano, relativamente aos do 7ºano.

**Tabela 6 - Comparação entre médias MP de acordo com o sexo e o ano de escolaridade**

Pairwise Comparisons							
Dependent Variable: MP1							
sexo	(I) ano	(J) ano	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. <sup>b</sup>	95% Confidence Interval for Difference <sup>b</sup>	
						Lower Bound	Upper Bound
meninas	5ºano	6ºano	1,214	2,198	1,000	-4,215	6,644
		7ºano	6,000	2,457	,054	-,071	12,071
	6ºano	5ºano	-1,214	2,198	1,000	-6,644	4,215
		7ºano	4,786	2,616	,218	-1,677	11,248
	7ºano	5ºano	-6,000	2,457	,054	-12,071	,071
		6ºano	-4,786	2,616	,218	-11,248	1,677
meninos	5ºano	6ºano	2,806	2,579	,844	-3,567	9,178
		7ºano	6,222*	2,340	,031	,439	12,005
	6ºano	5ºano	-2,806	2,579	,844	-9,178	3,567
		7ºano	3,417	2,423	,493	-2,569	9,402
	7ºano	5ºano	-6,222*	2,340	,031	-12,005	-,439
		6ºano	-3,417	2,423	,493	-9,402	2,569

Relativamente à observação dos dados respeitantes à mão não preferida, pode-se verificar no quadro 7 mais diferenças significativas, sendo que tanto o 5º como o 6º ano apresentam médias com diferenças estatisticamente significativas dos valores do 7º ano. Esta análise é efetuada com o total da amostra, ou seja valores dos rapazes e raparigas em conjunto.

**Tabela 7 - Comparação dos valores médios da MNP de diferentes anos de escolaridade**

Multiple Comparisons						
Dependent Variable: MNP1						
Bonferroni						
(I) ano	(J) ano	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
5ºano	6ºano	,38	1,983	1,000	-4,52	5,28
	7ºano	6,83*	1,953	,003	2,01	11,66
6ºano	5ºano	-,38	1,983	1,000	-5,28	4,52
	7ºano	6,46*	2,072	,009	1,34	11,58
7ºano	5ºano	-6,83*	1,953	,003	-11,66	-2,01
	6ºano	-6,46*	2,072	,009	-11,58	-1,34

**Tabela 8 - Comparação entre grupos de sexo diferente do mesmo ano de escolaridade relativamente à MNP**

Pairwise Comparisons							
Dependent Variable: MNP1							
ano	(I) sexo	(J) sexo	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. <sup>a</sup>	95% Confidence Interval for Difference <sup>a</sup>	
						Lower Bound	Upper Bound
5ºano	meninas	meninos	1,532	2,692	,572	-3,865	6,928
	meninos	meninas	-1,532	2,692	,572	-6,928	3,865
6ºano	meninas	meninos	,750	2,988	,803	-5,241	6,741
	meninos	meninas	-,750	2,988	,803	-6,741	5,241
7ºano	meninas	meninos	3,964	2,996	,191	-2,043	9,971
	meninos	meninas	-3,964	2,996	,191	-9,971	2,043

Já na análise de raparigas e rapazes do mesmo ano de escolaridade, verificámos uma vez mais que em nenhum dos anos há valores estatisticamente significativos, o que vai de encontro ao que Vasconcelos (1991) refere, quando diz que se encontram diferenças entre géneros com alguma regularidade, mas que as mesmas só se tornam evidentes a partir dos 13 anos.

Assim, dentro desta faixa etária verifica-se a ausência de diferenças entre sexos, no que diz respeito à destreza manual.

um total de 10 alunos obtido uma melhor performance com a MNP (5 alunos do 5º ano – dois rapazes e três raparigas, 2 alunos do 6º ano – um de cada sexo e 3 elementos do 7º ano – dois rapazes e uma rapariga),

**Tabela 9 - Comparação entre médias MNP consoante o sexo e o ano de escolaridade**

**Pairwise Comparisons**

Dependent Variable: MNP1

sexo	(I) ano	(J) ano	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. <sup>b</sup>	95% Confidence Interval for Difference <sup>b</sup>	
						Lower Bound	Upper Bound
meninas	5ºano	6ºano	,643	2,608	1,000	-5,802	7,088
		7ºano	4,929	2,916	,290	-2,277	12,134
	6ºano	5ºano	-,643	2,608	1,000	-7,088	5,802
		7ºano	4,286	3,105	,519	-3,386	11,957
	7ºano	5ºano	-4,929	2,916	,290	-12,134	2,277
		6ºano	-4,286	3,105	,519	-11,957	3,386
meninos	5ºano	6ºano	-,139	3,061	1,000	-7,703	7,425
		7ºano	7,361*	2,778	,032	,497	14,225
	6ºano	5ºano	,139	3,061	1,000	-7,425	7,703
		7ºano	7,500*	2,876	,035	,395	14,605
	7ºano	5ºano	-7,361*	2,778	,032	-14,225	-,497
		6ºano	-7,500*	2,876	,035	-14,605	-,395

Fazendo uma análise mais profunda dos dados presentes na tabela 7, verifica-se então que as diferenças nele assinaladas se verificam, sobretudo por parte do sexo masculino. Assim, ao integrar a variável “sexo”, constata-se que no grupo do sexo feminino os valores apresentados ao longo dos anos não apresentam diferença estatística, quando comparados entre si. Já o grupo do sexo masculino apresenta valores distintos ao longo dos anos, sendo que do 5º para o 6º ano não são apuradas diferenças estatísticas, mas quando se comparam os valores dos rapazes do 5º ano e do 6º ano com os valores respetivos ao 7º ano se observam diferenças estatísticas, como se pode conferir na tabela 9.

## **Conclusões**

Através deste estudo, pode-se concluir que:

Tanto com a MP, como com a MNP, não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas do mesmo ano de escolaridade, verificando-se, portanto, a hipótese formulada por Vasconcelos (1991) de que se encontram diferenças entre géneros com alguma regularidade, mas que as mesmas só se tornam evidentes a partir dos 13 anos.

Os níveis de destreza manual variam consoante o ano de escolaridade, no grupo do sexo masculino, havendo mais diferenças no que diz respeito à MNP, em que se verificam valores estatisticamente significativos, quando se comparam os dados do 5º e 6º ano aos do 7º ano. Não há diferenças estatisticamente significativas, nos grupos do sexo feminino, ao longo dos anos, no entanto, tal como no estudo de Rodrigues et al. (2011) sobre a assimetria motora funcional em crianças dos 6 aos 9 anos idade, as crianças mais velhas revelaram-se mais proficientes no desempenho da tarefa. Também Carneiro (2009) salienta que a destreza é uma acumulação de experiências de vida no campo dos movimentos e ações e que, portanto, aumenta frequentemente com a idade e é preservada até idades mais avançadas, sendo que os resultados parecem ir de encontro a esta permissa.

Relativamente à diferença existente entre os valores com a MP e MNP, verifica-se, em parte, a ideia defendida por Rocha e Vasconcelos (2009, p. 175), que referem que, “por norma, as crianças mais jovens e as do sexo masculino demonstram uma intensidade menor de preferência manual do que as crianças mais velhas e do sexo feminino, que se apresentam mais lateralizadas”, podendo-se constatar que o grupo do sexo feminino se apresentou mais lateralizado. Estas diferenças parecem justificar-se pela “diferença temporal em que ocorre o pico de desenvolvimento motor, ou seja, estão relacionadas com diferentes momentos de maturação do sexo masculino e feminino” (Doyen et al. cit. por Rocha & Vasconcelos, 2009, p. 175). No entanto, nos rapazes, não se verifica a ideia de que as crianças mais velhas se apresentam mais lateralizadas. Também o estudo de Annett (2002) defende o sexo feminino como sendo mais lateralizado do que o masculino.



A ideia de Vasconcelos (2004) de que ter preferência por uma mão para realizar determinada tarefa não significa exatamente uma maior proficiência dessa mão também se verificou em alguns casos, tendo um total de 10 alunos obtido uma melhor performance com a MNP (5 alunos do 5º ano – dois rapazes e três raparigas, 2 alunos do 6º ano – um de cada sexo e 3 elementos do 7º ano – dois rapazes e uma rapariga), notando-se uma uniformidade neste parâmetro, no que diz respeito ao sexo.

Conclui-se que, em geral, os rapazes apresentaram valores de destreza manual mais elevados e que acontece também um maior desenvolvimento dos mesmos ao longo dos anos, verificando-se algumas diferenças entre alguns anos de escolaridade analisados, no grupo do sexo masculino. As raparigas apresentam valores mais baixos e não apresentam quaisquer diferenças significativas entre anos. Estas apresentam-se também bastante mais lateralizadas, verificando-se ainda um ligeiro aumento desse fator, com o avançar do ano de escolaridade.

## **Sugestões**

Em futuras investigações será interessante:

- Realizar a recolha de dados numa amostra maior;
- Abranger jovens desportistas de JDC, como por exemplo, basquetebol, andebol e voleibol e, jovens não desportistas, efetuando comparações entre grupos;
- Realizar pré e pós-teste, implementando entre eles um programa de exercícios, no sentido de “medir” o desenvolvimento da destreza manual;

#### 4.4. Desenvolvimento profissional

“O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor.”

(Nias, 1991, cit. por Nóvoa, 1992, p.25)

“A carreira docente configura-se como um processo de formação permanente e de desenvolvimento pessoal e profissional do adulto-professor, que compreende não apenas os conhecimentos e competências que o mesmo constrói na formação, mas também a pessoal que ele é, com todas as suas crenças, idiosincrasias e histórias de vida, e o contexto em que exerce a atividade docente” (Hargreaves & Fullan, cit por Gonçalves , 2009).

O EP é uma parte essencial da formação de um professor. É a etapa culminante de uma formação, onde verdadeiramente se entra num contexto profissional, que requer do estagiário a capacidade de usufruir dos seus conhecimentos para proveito de uma prática coerente e contextualizada.

Como refere Nóvoa (1992, p.25), “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.” A razão de ser de uma permanente reconstrução é a mudança. o contexto. A escola vive de interações, de processos de socialização. Tal como referi ao longo deste documento, foram várias as adversidades encontradas neste percurso e, as minhas respostas às mesmas, foram sendo melhoradas não só através da interação que estabelecia com o núcleo, como através do que observava no dia-a-dia na escola, onde os alunos se davam a conhecer, através das suas interações. Estar presente em diversos espaços da escola permitiu ainda uma melhor conceção da escola onde estava. Cantina, recreio, espaço do DE e espaço de aula afiguraram-se espaços privilegiados para desenvolver a minha prática.

“A formação deve estimular uma perspetiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também

uma identidade profissional” (Nóvoa, 1992, p.25). Mais concretamente no espaço de aula, foi neste sentido que procurei basear o meu desenvolvimento. Atender às “minhas” circunstâncias, de modo a planear o melhor possível as aulas. Saber observar as aulas propriamente ditas foi-se tornando a melhor ferramenta de reflexão, pois como refere Capel (1997, p.48) *“central to your development as a teacher is your ability to observe and analyse what is happening in lessons”*.

Ao longo deste ano percebi que na educação é realmente necessário olhar, (re)ver, alterar, constantemente. Temos que estar abertos a mudança e, perceber que se educa para o presente e para o futuro. Vários foram os momentos, que contribuíram para um incremento dessa certeza.

A ação de formação “A Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Aulas de Educação Física e no Desporto Escolar”, aberta a pessoas de fora da escola, dirigida essencialmente a professores de educação física e treinadores, organizada pelos dois núcleos de estágio de E.F. da escola foi extremamente útil, no sentido de me dar mais confiança na forma de estar com esses alunos, ao mesmo tempo que fez com que me impusesse a mim mesma mais responsabilidades, na procura constante da inclusão na escola. De referir que o facto de esta escola ter uma unidade de multideficiência, extremamente valorizada no concelho de Vila Nova de Gaia, faz com que todos os alunos, estejam conscientes da presença da diferença, essencialmente na cantina, que é um espaço partilhado por todos, às mesmas horas e, onde sem dúvida se podem fomentar regras e valores.

Também através das minhas aulas e pela observação de outras, positivamente constatei que os alunos pareciam viver e lidar muito bem com a diferença, sendo então vital, os professores saberem dar continuidade e desenvolvimento a isso. Esta ação foi assim extremamente importante, tendo a oportunidade não só de ouvir pessoas experientes na área, como de poder questionar pontos mais específicos, dentro do tema, surgindo então opiniões e “debates” de onde obtive mais conhecimentos.

Salientar também as aulas da disciplina de Tópicos da Educação Física, que incidiam em aspetos diversos, importantes para a atuação como professora e que me faziam refletir mais sobre alguns pontos em que até à data, não me tinha debruçado tanto. Igualmente outras sessões de formação

foram importantes para abrir novas perspectivas e adquirir novas ferramentas, sublinhando a pertinência das “Noções Básicas de Socorrismo”, tendo sido uma ação dinamizadora que não se limitou à teoria, bem como as aulas que nos demonstraram um pouco mais da realidade do DE em algumas modalidades, pois é uma área vital da E.F. na escola e da qual, como professores de E.F. devemos saber mais e procurar fazer melhor.

De modo mais informal, foi também enriquecedor poder partilhar dúvidas e ideias com os meus outros colegas estudantes-estagiários, que me possibilitavam ter consciência de outras realidades e, com quem, por vezes, se criavam importantes debates de ideias e estratégias.

Assim tal como no desenvolvimento pessoal, também para o desenvolvimento profissional temos inúmeros caminhos, recheados de opções, onde por vezes aprendemos de forma inesperada, apenas porque estávamos no sítio certo à hora exata. No entanto, aliada a esta interação espontânea, temos que ser conscientes de que as melhorias ocorrem através da capacidade para assumir a dúvida e a noção da imensidão de conhecimentos por adquirir. Assim a motivação deve-se alicerçar no esforço, na procura, na abertura a novas perspectivas e a uma atitude dinamizadora que nos permita um constante desenvolvimento.

## 5. CONCLUSÃO

"A vida é curta, mas as emoções que podemos deixar duram uma eternidade."

(Clarice Lispector, s.d.)

Ao chegar ao ponto de desfecho deste documento, torna-se impossível não relembrar vários dos momentos que integraram o meu ano como estagiária.

Foi um ano recheado de novos processos e interações, em que conheci novas pessoas, múltiplos contextos e tomei ainda mais consciência do quão bom é trabalhar no dia-a-dia com pessoas e, assumirmos a diferença que se pode fazer na vida de muitas delas. Sabe bem poder agora recordar o espaço que a escola representou ao longo destes meses, o confronto com a realidade do ensino e a aquisição de ferramentas fundamentais para que, diariamente, os desafios fossem “agarrados” com a convicção e motivação, necessárias para ambicionar proporcionar desenvolvimento.

Sem dúvida que a paixão pela prática desportiva conjuga em mim ideias e objetivos que penso serem essenciais à E.F. da escola e que faziam crescer em mim a vontade de trazer os alunos para essa prática, de lhes passar os valores do desporto e de crescer com as suas respostas e contextos. O gosto pelo ensino cresceu. Perante dúvidas, erros, reflexões e constatações sou agora mais ciente das incumbências da profissão, que cada vez mais se confronta com diversas dificuldades, mas que se “recheia” com a gratidão e sabedoria que trabalhar com pessoas proporciona.

Assim, encaminhei-me pelo sonho e todos estes anos de formação foram-me respondendo com firmeza aos meus objetivos, proporcionando-me momentos de felicidade e aprendizagem que tenho orgulho de partilhar. Sei ver que atualmente no país, a profissão de professor “está em crise”, mas continuo a ambicionar fazer valer os meus sonhos e objetivos no desporto pois tenho a certeza que o contacto e envolvência com o treino e o ensino da E.F. em muito contribuirão para continuar a fazer de mim uma pessoa feliz e realizada. Deste modo, passo a passo, degrau a degrau, com alternância de velocidade e

algumas irregularidades do caminho, continuarei a seguir o meu percurso, em busca de mais sentimentos de orgulho, felicidade e gratidão com os que a minha formação me presenteou.

“Mesmo que se tenha feito uma longa caminhada, sempre haverá mais um  
caminho a percorrer”  
(Santo Agostinho, s.d.)

## 6. SÍNTESE FINAL

Este documento surge como uma reflexão do estagiário, após o percurso vivido ao longo do seu EP, que lhe permite uma entrada progressiva na vida profissional, colocando-o em contacto com as responsabilidades e exigências da profissão. No âmbito de uma prática de ensino supervisionada, o estagiário experimenta, reflete e documenta acerca das funções, atividades e responsabilidades que lhe passam a estar inerentes, nesta sua caminhada.

O estágio profissional teve lugar na Escola Básica Dr. Costa Matos, em Vila Nova de Gaia, sob a orientação do Professor Orientador, Mestre Rui Veloso e com a coordenação da Professora Cooperante Maria Silva. Ao longo do ano muitas foram as vivências e aprendizagens que se sucederam, as quais surgem, de forma algo resumida, retratadas neste documento.

O documento encontra-se organizado em diferentes partes, integrando a primeira um enquadramento biográfico e profissional, onde discorro, sucintamente, acerca do meu percurso pessoal e académico e onde procuro igualmente situar o contexto do estágio e as minhas expectativas em relação ao mesmo.

A segunda parte engloba as quatro áreas de desempenho, estruturantes da realização do EP. A Área 1 – Organização e Gestão do ensino e da Aprendizagem, onde se inclui os parâmetros da Conceção, Planeamento, Realização e Avaliação; a Área 2 e 3, relativa à Participação na Escola e Relações com a Comunidade, onde se retrata uma implicação com a escola e a sua comunidade envolvente, para além da lecionação das aulas, sendo referidos os vários projetos e atividades com os quais houve um comprometimento grande, que resultou numa forte realização pessoal e profissional. Dentro deste capítulo, integra-se ainda o projeto de estudo investigação-ação, dentro da temática da Destreza Manual em crianças do 5º ao 7º ano. Por fim, a área 4 – Desenvolvimento Profissional, onde consta uma reflexão acerca do contributo do EP para a formação pessoal e profissional.

A terceira parte do documento é respeitante à Conclusão e a esta Síntese Final. A conclusão surge então como o desfecho de uma etapa culminante que foi o EP, integrando o meu parecer sobre a mesma e o que este trajeto significou para mim em termos pessoais e profissionais, continuando a fazer com que eu procure ser mais e melhor.

Foi um ano extremamente enriquecedor a todos os níveis, um ano essencial à boa formação, recheado de sentimentos que foram surgindo das mais variadas direções, no que diz respeito à comunidade escolar e às diferentes atividades que foi possível realizar. Perante dificuldades e constrangimentos, os dias encheram-se de aprendizagem e motivação e ajudaram-me a perceber ainda melhor o quão gratificante pode ser trabalhar com pessoas, em algo tão essencial à vida, a educação.





## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abretch, Roland ( 1994) . Avaliação Formativa. Porto: Edições ASA.
- Alarcão, I., & Tavares, J. ( 2003) . *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* ( 2.<sup>a</sup> ed.) . Coimbra: Almedina.
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. J. ( 2009) . O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a formação de professores. *Sísifo Revista de Ciências da Educação*, Nº8 Jan/Abr 09, p. 75-86.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. ( 1996) . O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo - Estratégias de supervisão. In I. Alarcão ( Ed.) , *Formação reflexiva de professores - Estratégias de supervisão*. S.l.: Porto Editora.
- Annett, M. ( 2002) . Handedness and Brain Assymetry: the right shift theory. Hove: Psychology Press.
- Antunes, M. d. C. P. ( 2001) . *Teoria e Prática Pedagógica*. Lisboa: Instituto Piaget
- .
- Bento, J. O. ( 1987) . *Desporto matéria de ensino*. Lisboa: Caminho.
- Bento, J. O. ( 1995) . *O outro lado do desporto vivências e reflexões pedagógicas*. Porto: Campo das Letras.
- Bento, J. O. ( 2003) . *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. S.l.: Livros Horizonte.

- Bento, J. O. ( 2004) . *Desporto: discurso e substância*. Porto: Campo das Letras.
- Brito, A. P. ( 1994) . *Psicologia do Desporto*. Lisboa: Edições Omniserviços.
- Capel, S. ( 1997) . *Learning to Teach Physical Education in the Secondary School: A Companion to School Experience*. London: Routledge.
- Carneiro, I. ( 2009) . *Destreza Motora ( Manual e Pedal) e Assimetria funcional em Idosos*. Relatório de Estágio apresentado a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
- Casassus, J. ( 2012) . "O clima emocional é essencial para haver aprendizagem" [Versão eletrónica]. *Revista Nova escola*. Consult. 2013, disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-inicial/clima-emocional-essencial-haver-aprendizagem-428245.shtml>.
- Coelho, O. ( 2004) *Homenagem da Universidade Lusófona ao professor José Teotónio Lima. Teotónio Lima - Uma vida ao serviço da educação física e do desporto*. In J. Proença ( Ed.) , *O Desporto, a Educação e os Valores*: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Cunha, A. C. ( 2008) . *Ser Professor - Bases de uma sistematização teórica*: Casa do Professor.
- Cratty, B. ( 1984) . *Psicologia no esporte ( 2ª edição ed.)* . Rio de Janeiro: Prentice-Hall.
- Desrosiers, J., Rochette, A., Hébert, R., & Bravo, G. ( 1997) . The Minnesota Manual Dexterity Test: Reliability, validity and reference values studies with healthy elderly people. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 64, 272-276.

- Fernandes, D. ( 2011) . Reinventar a Escola é também reinventar o currículo, reconstruí-lo e vivê-lo. *A Página da Educação, Série II nº194*, 6-17.
- Ferreira, J. P. O. C. ( 2005) . *A Importância da Motivação nas Aulas de Educação Física: Estudos com Alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico*. Covilhã: Universidade da Beira Interior. Relatório de Estágio apresentado a Faculdade de Desporto da Universidade da Beira Interior.
- Gómez, A. P. ( 1992) . O Pensamento Prático do Professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa ( Ed.) , *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Gomez, M. T., Mir, V., & Serrats, M. G. ( 2000) . *Como criar uma boa relação pedagógica*. Edições ASA.
- Gonçalves, J. A. ( 2009) . Desenvolvimento Profissional e carreira docente - Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo Revista de Ciências da Educação*, Nº8 Jan/Abr 09, p. 23-36.
- Hadji, C. ( 1994) . *A AVALIAÇÃO, REGRAS DO JOGO Das Intenções aos Instrumentos*. Porto Editora.
- Januário, C. ( 1996) . *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Lima, T. ( 1989) . *Educação Física e Desporto - Temas e reflexões*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lopes, A. O. ( 1991) . *Repensando a Didática*. São Paulo: Papirus.
- Matos, Z. ( 2011/2012) . *Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física*

*nos ensinos básicos e secundário da FADEUP*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Relatório de Estágio apresentado a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

Mesquita, I., & Rosado, A. ( 2004) . O desafio pedagógico da Interculturalidade no espaço da Educação Física. In E. Lebre & J. Bento ( Eds.) , *Professor de Educação Física - Ofícios da Profissão*. Porto: fcdef-up.

Mesquita, I., & Graça, A. ( 2011) . Ensino dos Jogos Desportivos: concepções, modelos e avaliação. In I. Mesquita & A. Rosado ( Eds.) , *Pedagogia do Desporto* ( pp. 131-163) . Lisboa: FMH Edições.

Mesquita, I., & Rosado, A. ( 2011) . O desafio pedagógico da interculturalidade no espaço da Educação Física. In I. Mesquita & A. Rosado ( Eds.) , *Pedagogia do Desporto* ( pp. 21-37) . Lisboa: FMH Edições.

Metzler, M. W. ( 2000) . *Instructional models for physical education*. Boston: Allyn and Bacon.

Miranda ( 2008) . A influência da relação professor-aluno para o processo de ensino aprendizagem no contexto afetividade. In *8º Encontro de Iniciação Científica: 8ª Mostra de Pós Graduação. Paraná*. Faculdade de Filosofia e Letras de União da Vitória – PR.

Nóvoa, A. ( 1992) . Formação de Professores e Profissão Docente. In A. Nóvoa ( Ed.) , *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Nóvoa, A. ( 2009) . Para uma formação de professores construída dentro da profissão [Versão eletrónica], disponível em [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf).

- Perrenoud, P. ( 2001) . *A Pedagogia na Escola das Diferenças. Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Porac, C. & Coren, S. ( 1981) . Lateral preferences and human behaviour. New York: Springer-Verlag.
- Postic, M. ( 1984) . *A relação pedagógica*. S.l.: Coimbra Editora.
- Queirós, p. ( 2011) . Documentos de apoio à unidade curricular de Profissionalidade Pedagógica do 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Não publicado.
- Rink, J. E. ( 2001) . Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 2, 112-128.
- Rocha, A., & Vasconcelos, O. ( 2009) . Preferência manual numa tarefa de Midline Crossing: estudo em crianças dos 3 aos 8 anos de idade. In L. P. Rodrigues, L. Saraiva, J. Barreiros & O. Vasconcelos ( Eds.) , Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança II. Viana do Castelo: Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Rodrigues, P., Santos, M., Freitas, C., & Vasconcelos, O. ( 2011) . Assimetria motora funcional em crianças dos 6 aos 9 anos de idade: efeito da preferência manual e do sexo. In P. Morouço, O. Vasconcelos, J. Barreiros & R. Matos ( Eds.) , Estudos em desenvolvimento motor da criança IV. Coimbra: Escola Superior de Educação.
- Rosado, A., Colaço, C., & Romero, F. ( 2002) . Critérios gerais de concepção de sistemas e instrumentos de avaliação: aplicação à Educação Física e às Ciências do Desporto. In A. Rosado & C. Colaço ( Eds.) , Avaliação das aprendizagens: fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas. Lisboa: Omniserviços.

- Sarmiento, P. ( 2004) . *Pedagogia do Desporto e Observação*: Fmh Edições.
- Schön, D. A. ( 1987) . *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A.( 1992) . Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa ( Ed.) , Os professores e a sua formação. Lisboa: D. Quixote e IIE.
- Siedentop, D. ( 1998) . Aprender a enseñar la education física. Barcelona: Inde.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & Mars, H. v. d. ( 2011) . Complete Guide to sport education. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D., Mand, C., & Taggart, A. ( 1986) . Physical Education: teaching and curriculum strategies for grades 5-12: Mayfield Publishing Company.
- Silva, L. A. ( 1995) . Aquisição de habilidades motoras de base favorecedoras ou não da aprendizagem: um estudo longitudinal com crianças dos 4º e 5º anos de escolaridade. Dissertação de Doutoramento. Porto: FCDEF.
- Thurler, M. G., & Perrenoud, P. ( 1994) . *A Escola e a Mudança*: Escolar Editora.
- Tonello, M. G. M., & Pellegrini, A. M. ( 1998) . A utilização da demonstração para a aprendizagem de habilidades motoras em aulas de Educação Física. *Revista Paulista de Educação Física*, 12( 2) , 107-114.
- Vonk, J. ( 1983) . Problems of the Beginning Teacher. *European Journal of Teacher Education*, 6 ( 2) , 133-150.

Vonk, J., & Schras, G. ( 1987) . From Begining to Experienced Teacher: a Study of the Professional Development of Teachers during their First Four Years of Service. *European Journal of Teacher Education*, 10 ( 1) , 95-110.

Vasconcelos, O. ( 1991) . *Assimetria funcional e preferência lateral. Estudo da variação intraindividual da força e da preensão e destreza e precisão de movimentos em relação com alguns indicadores biossociais*. Provas de aptidão científico-pedagógico ( trabalho não publicado) .

Vasconcelos, O. ( 2004) . Preferência lateral e assimetria motora funcional: uma perspetiva de desenvolvimento.

Vasconcelos, O.( 2006) . Aprendizagem motora, transferência bilateral e preferência manual.

Vasconcelos, O. ( 2007) . O desenvolvimento da preferência manual em tarefas de coordenação motora de diferente complexidade. In J. Barreiros, R. Cordovil & S. Carvalho ( Eds.) , *Desenvolvimento Motor da Criança* ( pp. 125-134) . Lisboa: Edições FMH.

Vygotsky, L. ( 1994) . *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.





## ANEXOS

### Anexo 1 – Ficha Individual do aluno para caracterização da turma

#### FICHA INDIVIDUAL DO ALUNO

Este inquérito destina-se ao fornecimento de um conjunto de informações importantes para a caracterização da turma. Desde já agradecemos a tua colaboração.

##### 1. DADOS PESSOAIS

Nome \_\_\_\_\_ Ano \_\_\_\_\_

Turma \_\_\_\_\_

Data de nascimento \_\_\_\_\_

Morada \_\_\_\_\_

Código postal \_\_\_\_\_ Nº de telefone \_\_\_\_\_

##### Autorretrato

Persistente		Desistente		Ambicioso	
Otimista		Pessimista		Sensível	
Confiante		Inseguro		Responsável	
Paciente		Impaciente		Decidido	
Calado		Falador		Orgulhoso	
Irrequieto		Calmo		Exigente	
Triste		Alegre		Atencioso	
Extrovertido		Tímido		Amigo	
Sociável		Pouco sociável		Criativo	

Comunicativo		Sentido de compromisso		Outro:
--------------	--	------------------------	--	--------

## 2. ANTECEDENTES ESCOLARES

Ficaste retido algum ano?

Não ..... ☐

Sim ☐

.....

Se sim, quantas vezes? \_\_\_\_\_

Em que anos? \_\_\_\_\_

## 3. TRANSPORTE PARA A ESCOLA

Qual o meio de transporte que utilizas para te deslocares para a escola?

A pé ..... ☐

Bicicleta ..... ☐

Motociclo ☐

.....

Automóvel ..... ☐

Transporte público .... ☐

1. Quanto tempo gastas, em média, para te deslocares de casa até à escola?

01 – 15 Minutos .....

☐

16 – 30 Minutos .....

☐

31 – 45 Minutos

☐

.....

☐
☐
☐

46 – 60 Minutos .....

61 – 90 Minutos .....

> de 90 Minutos

.....

## 4. DADOS MÉDICOS

Tens algum problema de saúde? ☐ Sim ☐ Não

Se sim, quais?

Problemas de pele	
Problemas respiratórios	
Problemas cardíacos	

Problemas auditivos	
Problemas visuais	
Problemas de coluna	
Epilepsia	
Diabetes	
Doenças crónicas	
Alergias	
Outros	

Tomas algum medicamento regularmente?

Sim ☐ Qual ..... e ..... para ..... que  
efeito? \_\_\_\_\_

Não ☐

## 5. OCUPAÇÃO DOS TEMPOS LIVRES

Onde costumás, habitualmente, ocupar os teus tempos livres?

Casa ..... ☐ Escola ..... ☐ Casa de amigos ☐  
 ..... ☐ ..... ☐  
 Casa de familiares ..... Café / Bar ..... Rua ☐  
 .....  
 Jardim ..... ☐

Como costumás ocupar os teus tempos livres (assinala apenas 3 opções)?

Ajudar os meus pais ..... ☐  
 Ir ao cinema ..... ☐  
 Praticar desporto ..... ☐  
 Estudar ..... ☐  
 Ler ..... ☐  
 Ouvir música..... ☐

Passear ..... ☐

Jogar computador ..... ☐

Ver televisão..... ☐

Costumas trabalhar nos tempos livres?

Não ..... ☐

Sim ..... ☐

Se sim, em quê?

---

---

---

## 6. DADOS RELATIVOS À EDUCAÇÃO FÍSICA

Tiveste Educação Física no 1º ciclo? Sim ☐ Não ☐

Gostas de E. F.? Sim ☐ Não ☐

Quais as tuas modalidades preferidas?

1ª ..... 2ª .....  
3ª .....

Quais as modalidades em que tens mais dificuldades?

1ª ..... 2ª .....  
3ª .....

Gostavas de participar nas atividades do Desporto Escolar durante este ano letivo?

Sim ☐ Em quais? .....

Não ☐

Assinala três qualidades que a disciplina de Educação Física te tem ajudado a desenvolver:

- ☐ Aceitação da diferença
- ☐ Cumprimento de regras
- ☐ Gestão de conflitos
- ☐ Capacidade para trabalhar em equipa
- ☐ Lealdade/ Fair-play
- ☐ Espírito de líder
- ☐ Responsabilidade individual
- ☐ Saber lidar com o imprevisto
- ☐ Capacidade de adaptação à mudança
- ☐ Aceitação do seu corpo
- ☐ Capacidade de iniciativa
- ☐ Espírito de sacrifício
- ☐ Competência técnica

## 7. HÁBITOS DE PRÁTICA FÍSICA E DESPORTIVA

Quais as atividades desportivas que já praticaste e durante quanto tempo? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Praticas atividade física fora da escola? Sim ☐ Não ☐

Se sim: Federado ☐ Não Federado ☐

Indica as modalidades e o número de vezes por semana que as praticas

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Indica os motivos que te levam a fazer essa(s) atividade(s)

- ☐ Por diversão
- ☐ Para ocupar os tempos livres
- ☐ Para conviver com os meus amigos
- ☐ Para descarregar tensões
- ☐ Para manter a linha
- ☐ Para fazer carreira desportiva
- ☐ Porque fui orientado pela família

***Obrigado pela tua colaboração e um bom ano escolar***



## **Anexo 2 – Relatório de Avaliação e Proposta de Melhoria do Projeto na Cantina**

### **AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR. COSTA MATOS**

**Escola Sede:** Escola Básica Dr. Costa Matos, Vila Nova de Gaia

### **RELATÓRIO DO EQUIPA DE TRABALHO DA CANTINA**

---

#### **ATIVIDADE: ORGANIZAÇÃO E ENQUADRAMENTO DOS ALUNOS NA CANTINA**

**PE / PAA**

#### **Áreas de Intervenção**

Sucesso Educativo do Agrupamento / O Processo Ensino - Aprendizagem /O Processo de Organização e Gestão / Os Recursos Educativos /Cultura de Escola

#### **Tema da Intervenção**

#### **ORGANIZAÇÃO E ENQUADRAMENTO DOS ALUNOS NA CANTINA**

#### **Princípios**

**Liberdade, Responsabilidade, Igualdade**

**Valores**

**Cidadania**

**Coordenadora:** professora Lucinda Rodrigues

**Intervenientes:** professores, Fernanda Borges, Maria Silva, Alexandra Pinto, Paula Campos, Alda Silva e Fernando Sousa (no apoio das necessidades informáticas).

**Outros intervenientes:** professores estagiários de Educação Física da FADEUP;

**Turmas:** Todas as turmas

#### **Calendarização**

**Ano letivo 2012/2013**

**Objetivo(s):**

- \* Promover e desenvolver uma atitude cívica em espaços comuns e públicos;
- \* Educar para uma alimentação saudável. Proporcionar a experimentação de novos sabores;
- \* Criar hábitos alimentares;
- \* Formar para uma cultura alimentar saudável e diversa, alicerçada no património gastronómico local e nacional;
- \* Ensinar a aprender a gostar de um leque alargado de alimentos;
- \* Respeitar todos os intervenientes responsáveis pela confeção das refeições;
- \* Tomar consciência da importância e valorização do “Ser” e do “Ter”, do não desperdício numa cultura de sensata “poupança”.

**Resumo da Atividade**

Acompanhamento dos alunos de todos os níveis de escolaridade durante as refeições na cantina da escola.

**Avaliação da Atividade**

O sistema de turnos implementado nos anos anteriores, tendo por base os horários dos alunos, está plenamente compreendido pelos alunos e professores.

**Alguns constrangimentos:**

- ☐ Servem diariamente 500 almoços, num espaço muito restrito, por vezes é difícil fazer fluir as refeições ao ritmo que desejado;
- ☐ Os dias mais difíceis, em termos do nº de refeições servidas, foram as 3ª, 5ª e 6ª feiras;
- ☐ Alguma desarticulação nos procedimentos de alguns dos intervenientes;
- ☐ Presença de uma só assistente operacional no empratamento e recolha de loiça suja;
- ☐ Há alunos que chegam antes da hora prevista da saída das atividades letivas ao espaço de alinhamento dos turnos;
- ☐ Ementas com maior demora no empratamento;
- ☐ Barulho ensurdecedor no Refeitório;

☐ Os alunos que aguardam a chegada do seu turno de almoço ficam amontoados de forma desorganizada e ruidosa no espaço do polivalente.

No decorrer do ano letivo, houve diversas reuniões de articulação com a equipa de docentes da cantina. Foram avaliados os constrangimentos e encontradas algumas soluções.

### **Algumas oportunidades de melhoria:**

☐ O nº de lugares para almoço foi aumentado par 96;

☐ Foi instalado novo apoio para o sistema de controlo informático, mais facilitador da dinâmica de entrada;

☐ Foi elaborado um PowerPoint sobre as rotinas da cantina que foi passado em todas as turmas e esteve acessível na tela de projeção do polivalente;

☐ A equipa da cantina foi reforçada com a entrada de 3 colaboradores, assistentes operacionais, a D. Fátima, D. Isabel e D. Mónica;

☐ Reforço das assistentes operacionais na zona do empratamento e recolha de loiça suja;

☐ Foi elaborado um “Índice de Satisfação” que era passado diariamente a 10 utentes da cantina. Neste existem itens como qualidade e quantidade dos alimentos, higiene e organização do espaço bem como a qualidade e simpatia do atendimento;

☐ Alteração e simplificação das ementas (preferência por aquelas mais saudáveis e mais fáceis de emprar);

☐ Antecipou-se a abertura da hora da refeição em 30 minutos, isto é, pelas 12h00;

☐ Presença de uma equipa de técnicos da “EUROPA CÍOLON”, junto de algumas turmas para avaliação e informação sobre a correção dos hábitos alimentares favorecedores do cancro o colo-retal;

☐ No sentido de ambientar os alunos a transitar do 4º ao 5º ano foi calendarizada a via de todas as turmas das escolas de 1º ciclo do Agrupamento. Nesta altura, os alunos experienciaram as atitudes a desenvolver no decurso de uma refeição diária;

☐ Seleção de trechos musicais diversificados (actividade levado a cabo pela professora Paula Campos):



☐ No sentido de criar um espaço aprazível de espera organizada e tranquila, delimitando-se uma zona e estar no polivalente. Foi requalificado o polivalente tendo sido colocado um tapete de linóleo, algumas cadeiras e mesas de esplanada.

Aspetos ainda a melhorar:

☐ Se a sopa passou a ser, inequivocamente, obrigatória no ano letivo 2009/2010 já não constitui problema para generalidade dos alunos exceto para alguns dos cursos CEF;

☐ O consumo de legumes frescos e saldas começou a ser mais “pácífico”, na medida em apenas tinham que escolher um dos apresentados, embora pudessem levar de todas as variedades;

☐ Relativamente à sobremesa, sempre que havia leite-creme, mousse ou algo similar, havia sempre disponível a possibilidade de conciliar esta com a fruta;

☐ Lavar as mãos, convenientemente, antes da refeição, retirar os bonés, acomodar as pastas e sair pela porta lateral começa a entrar na rotina dos alunos. Claro que todos os anos é necessário iniciar este trabalho como os alunos que chegam ao 5º ano. Também os alunos dos Cursos CEF entravam a fluidez normal quase diariamente, por uma questão de oposição às regras instituídas;

☐ O horário das aulas tem de ser rigorosamente respeitado. Muitas vezes os alunos dos vários níveis de ensino sobretudo dos cursos CEF chegavam ao polivalente muito antes do toque;

☐ No início do ano letivo, os docentes dos CT devem ser envolvidos na dinâmica das refeições para poderem ser parceiros de pedagogia junto dos seus alunos.

**O objetivo foi maioritariamente cumprido.**

### **Síntese**

- O grupo de trabalho conclui que o sistema de turnos deve manter-se;
- Os professores responsáveis pelas visitas de estudo devem registar a necessidade dos alunos almoçarem mais cedo assim como os respetivos nomes, num documento a elaborar para o efeito, de modo a facilitar a tarefa dos professores que apoiam a cantina;
- Devem também ser informados que o facto de almoçarem mais cedo não significa necessariamente que sejam os primeiros a entrar, depende naturalmente da hora da visita;

- A dinâmica de entrada, exaustivamente estudada e plasmada nos turnos de entrada, não pode ser desequilibrada e para isso tem de haver uma gestão concertada e respeitada por todos;
- Há alunos que continuam a não comprar a senha ou marcar o seu almoço. Daqui resulta o desperdício e o possível desconhecimento dos encarregados de educação;
- A cantina é mais um local pedagógico, embora informal, estando sujeito aos mesmos procedimentos de outros espaços de igual valor;

## **Agradecimento**

A todos os docentes que colaboraram de forma direta e indireta, respeitando a organização da cantina e que tiveram o cuidado de, atempadamente, informar sobre as visitas de estudo, apoio educativos ou saída dos alunos, para que os alunos pudessem almoçar mais cedo.

Aos professores estagiários de Educação Física da FADEUP, que tiveram um excelente desempenho no cumprimento das tarefas que lhes foram atribuídas.

A todos os que acreditaram que é possível ousar e mudar, professores, encarregados de educação e alunos.

À equipa da cozinha que tem feito um grande esforço de cooperação com os professores e com os alunos.

O agradecimento sentido por acreditarem e ajudarem, a cumprir, de forma exemplar, os valores presentes no PEA.

**“O valor das coisas não está no tempo em que elas duram,**

**Mas na intensidade com que acontecem.**

**Por isso existem momentos inesquecíveis,**

**Coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.”**

**Fernando Pessoa**

**A Coordenadora da Equipa da Cantina,**

**Lucinda Rodrigues**

**Anexo 3 - Grelha de registo de resultados do Teste de Destreza Manual de Minnesota**

TESTE DE DESTREZA MANUAL E DE COORDENAÇÃO ÓCULO-MANUAL DE MINNESOTA (TDMM)
--

NOME: DATA:

MÃO PREFERIDA:

REGISTO DOS DADOS EM SEGUNDOS

	Mão Direita	Mão Esquerda	Diferencial
Teste de Colocação			

## Anexo 4 – Flyer da Ação de formação sobre a Inclusão de Alunos com NEE nas aulas de E.F. e no DE

*Nas escolas reside a esperança toda de que, um dia, o mundo seja um condomínio de gente bem formada, apaziguada com a sua condição mortal mas esforçada para se transcender no alcance da felicidade.*

**Valter Hugo Mãe**

**Organização:**

Núcleos de Estágio de Educação Física

**Como chegar:**  
**Ponte Freixo:**  
 Sentido Porto- Gaia  
 1º À saída da Ponte Freixo seguir pela direita; "IC23 Gaia Centro";  
 2º Seguir pela IC23 até à saída "Gaia Devesas";  
 3º Após a saída a Escola encontra-se do lado esquerdo.  
**Ponte Arrábida:**  
 Sentido Porto- Gaia  
 1º À saída da Ponte da Arrábida seguir em frente "IC1";  
 2º Seguir pela IC1/ A1 cerca de 4km, sair em "Gaia Devesas";  
 3º Seguir pela IC23 Gaia Centro;  
 4º Saída "Av. da República Zona Comercial";  
 5º Contornar a rotunda 4ª saída seguir "IC23 Pt. Arrábida, Devesas";  
 6º Após a passagem do túnel sair em Gaia Devesas;  
 7º Após a saída a escola encontra-se do lado esquerdo.

**Ação de formação**

*"A pensar é que a gente se entende..."*

**A Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Aulas de Educação Física e no Desporto Escolar.**






**Contactos:**  
 Rua José Fontana  
 4400-193 | Vila Nova de Gaia  
 223799800 / 223795676  
 Email: info@eb23-teixeira-lobes.rcts.pt  
 Coordenadas: Lat: 41.123671  
 Long: -8.619053

**4 de março**

**Auditório Escola Básica Dr. Costa Matos**

**9h:00 - 13h:00**




**"Nós somos verdadeiramente inclusivos e integradores, lidamos com muito carinho com a Diferença."**

in discurso de abertura do 1.º Seminário Internacional de Educação Especial de Vila Nova de Gaia, julho 2012, proferido por Filinto Lima

O acesso à prática desportiva é um direito que assiste a todos, que compartilhando esta atividade, se diferenciam nas atitudes com que encaram essas práticas, pelo que é com toda a legitimidade que o jovem, com determinadas patologias se deva sentir como um sujeito ativo no desporto, na sua plenitude de sentidos.



O desporto, quando praticado de forma sistemática e organizada, respeitando parâmetros de frequência, duração e intensidade apropriados à capacidade de rendimento corporal de cada um, conduz a uma melhoria da sua condição física e ao desenvolvimento das suas capacidades motoras, assim sendo, o desporto promovido através das Aulas de Educação Física, ou através das Atividades do Desporto Escolar, deverá ser símbolo de promoção da igualdade e não pode ficar à margem desta problemática.

**Programa:**

**09:00 – 09:30** Receção aos participantes.

**09:30 – 11:00** 1º Painei: *A Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Aulas de Educação Física.*  
(Mestre Fernanda Borges)

**11:00 – 11:15** Coffee Break

**11:15 – 12:30** 2º Painei: *A Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Desporto Escolar.*  
(Mestre Sónia Calejo)

**12:30 – 13:00** Encerramento e entrega de certificados

**Sónia Calejo**

- Mestre em Recreação e Lazer pela FCDEF-UP;
- Responsável pelo desporto adaptado na CLDE- Porto;
- Responsável pelo grupo equipa de Desporto Adaptado da Escola Básica Dr. Costa Matos.

**Fernanda Borges**

- Mestre em Atividade Física Adaptada pela FCDEF-UP;
- Responsável pela modalidade de Atletismo na CLDE - Porto;
- Treinadora da secção de desporto adaptado da Escola do Movimento
- Treinadora do Clube da APPACDM—Gaia no período 1998– 2006
- Membro da ANNDI no período 1998-2006